مجلة

جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات

توجه المراسلات والأبحاث على العنوان الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة جامعة القدس المفتوحة

جامعة القدس المفتوحة

ص.ب: ٥١٨٠٠

هاتف: ٢٩٨٤٤٩١- ٠٢

فاكس: ٢٩٨٤٤٩٢- ٠٢

بريد الكتروني: ***hsilwadi@qou.edu***

تصميم وإخراج فني:

قسم التصميم الجرافيكي والإنتاج

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

جامعة القدس المفتوحة

هاتف: ٢٩٥٢٥٠٨- ٠٢

قواعد النشر والتوثيق

تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، مع اهتمام خاص بالبحوث المتعلقة بالتعليم المفتوح، وتقبل أيضا الأبحاث المقدمة إلى مؤتمرات علمية محكمة والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث.

يرجى من الأخوة الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم الاقتداء بقواعد النشر والتوثيق الاتية:

١. تُقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية.

٢. أن لا يزيد حجم البحث عن ٣٢ صفحة «٧٥٠٠» كلمة تقريبا بما في ذلك الهوامش والمراجع.

٣. أن يتسم البحث بالأصالة ويمثل إضافة جديدة إلى المعرفة في ميدانه.

٤. يقدم الباحث بحثه منسوخا على «CD» أو عبر البريد الالكتروني مع ثلاث نسخ مطبوعة منه، غير مسترجعة سواء نشر البحث أم لم يُنشر.

٥. يرفق مع البحث خلاصة مركزة في حدود «١٠٠- ١٥٠» كلمة. ويكون هذا الملخص باللغة الإنجليزية إذا كان البحث باللغة العربية ويكون باللغة العربية إذا كان البحث باللغة الإنجليزية.

٦. ينشر البحث بعد إجازته من محكمين اثنين على الأقل تختارهم هيئة التحرير بسرية تامة من بين أساتذة مختصين في الجامعات ومراكز البحوث داخل فلسطين وخارجها على أن لا تقل رتبة المحكم عن رتبة صاحب البحث.

٧. أن يتجنب الباحث أي إشارة قد تشير أو تدلل على شخصيته في أي موقع من البحث.

٨. يزود الباحث الذي نشر بحثه بنسخة من العدد الذي نشر فيه، بالإضافة إلى ثلاث مستلات منه.

٩. تدون الإحالات المرجعية في نهاية البحث وفق النمط الآتي: إذا كان المرجع أو المصدر كتابا فيثبت اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، اسم المترجم أو المحقق (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد، رقم الصفحة، أما إذا كان المرجع مجلة فيثبت المؤلف، عنوان البحث، اسم المجلة، عدد المجلة وتاريخها، رقم الصفحة.

١٠. ترتب المراجع والمصادر في نهاية البحث «الفهرس» حسب الحروف الأبجدية لكنية/ عائلة المؤلف ثم يليها اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد.

١١. بإمكان الباحث استخدام نمط «APA» Style في توثيق الأبحاث العلمية والتطبيقية، حيث يشار إلى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب الآتي: «اسم عائلة المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة».

المحتويات

الأبحـــــاث

مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

الأبحاث

كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية

د. زياد بركات*

* أستاذ علم النفس التربوي المشارك/ فرع طولكرم/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات، لهذا الغرض طُبقت أداة الدراسة وهي قائمة معايير كفاءات الوعي المعلوماتي للتعليم العالي (Information Literacy Competency Standards for Higher Education) ، والتي حددتها جمعية كليات ومكتبات البحث الأمريكية (Association of College & Research, Libraries –ACRL, 2000) ، والمكونة من خمسة معايير تشتمل على (٢٢) مؤشراً للوعي المعلوماتي لدى طلبة الجامعة، على عينة مكونة من (٤٦٤) دارساً ودارسة.
وبعد تحليل البيانات اللازمة أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

١. أن مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات كان بمستوى مرتفع جداً على المعيار «فهم القضايا المحيطة باستخدام المعلومات بطريقة قانونية وأخلاقية»، بينما كان هذا المستوى مرتفعاً على المعايير الآتية على الترتيب: «مدى استخدام المعلومات بكفاءة لإنجاز هدف معين»، و «تحديد مدى الحاجة المعلوماتية وطبيعتها»، و «إمكانية الوصول إلى المعلومات المطلوبة بكفاءة وفعالية»، في حين كان هذا المستوى متوسطاً على المعيار «تقييم المعلومات تقييماً نقدياً»، على أن المستوى الكلي لكفاءات الوعي المعلوماتي كان مرتفعاً أيضاً.

٢. إن أهم خمسة مؤشرات لمستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى الطلبة وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات كانت على الترتيب التنازلي الآتي: «يفهم العديد من القضايا الاجتماعية والقانونية والاقتصادية المحيطة بتكنولوجيا المعلومات، و «يطبق المعلومات الجديدة والسابقة للتخطيط وخلق منتج أو أداء معين»، و «يعرف ويحدد الحاجة إلى المعلومات»، و «يضع في اعتباره تكاليف ومنافع الحصول على المعلومات»، و «يقوم باستخدام مصادر المعلومات في توصيل المعلومات التي حصل عليها».

٣. بينما كانت مؤشرات كفاءات الوعي المعلوماتي الخمسة الأقل أهمية لدى الطلبة على الترتيب التصاعدي الآتي: «يحدد إذا كانت الأسئلة الأولية تحتاج إلى مراجعة»، ويستخدم معايير أولية لتقييم المعلومات ومصادرها»، و «يلخص الأفكار الرئيسة التي

استخلاصها من المعلومات التي جمعها»، و «ينتقي إستراتيجية البحث إذا كانت ضرورية»، و «يستخلص ويوظف المعلومات التي حصل عليها ويسجل مصادرها».

٤. وجود فروق دالة إحصائياً في المستوى العام لكفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة ضمن المعايير العالمية تبعاً لمتغيري المعدل التراكمي ومستوى السنة الدراسية؛ وذلك لصالح فئة الطلبة المتفوقين في المعدل التراكمي والطلبة من مستوى السنة الرابعة والثالثة، بينما أظهرت النتائج من جهة أخرى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي العام لدى الطلبة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

Abstract:

This study aimed to detect the level of efficiency of information awareness among the students of Al- Quds Open University in the Tulkarem Education Region. For this purpose, the list of criteria for Information Literacy Competency Standards for Higher Education (Association of College, Research Libraries- ACRL 2000) was applied. The list consists of five criteria including (22) indicators for information awareness. The sample of the study consisted of (464) university students. ***After the necessary data analysis, the study showed the following results:***

1. *The level of efficiency of information awareness among the students of Al- Quds Open University in Tulkarem Education Region according to international standards for this competency was very high for the standard "understanding of the issues surrounding the use of information in a legal and ethical way," while the level was high for the standards: "how to use information effectively to accomplish a particular goal, "determining the need for IT and nature, and "accessing to required information efficiently and effectively" respectively, while the level was average for the standard "evaluation of information critically. " On the whole, the level of efficiency of information awareness was high also.*
2. *The five most important indicators of efficiency of information awareness among students according to international standards for these competencies were in descending order as follows: "understand the many issues of social, legal and economic surrounding information by technology," apply new information and pre- planning and the creation of a product or specific performance," knows and identifies the need for information, "take into account the costs and benefits of access to information" and the use of information sources in the delivery of information obtained.*
3. *The five least important indicators of efficiency in information awareness of the students in ascending order were as follows: "determines if the initial questions need to be reviewed," "uses the initial criteria to evaluate the information and sources," "summarizes the key ideas drawn from information gathered," selects the search strategy if necessary" and "draws and employs the information obtained and records their sources."*

4. *There are significant differences in the level of efficiency of information awareness among the students of Al- Quds Open University in international standards depending on the variables of grade point average and the level of the school year in favor of category outstanding students in the grade point average and students from the level of the fourth and the third year, while the results showed there are no statistically significant differences in the level of efficiency of information awareness among students depending on the gender and specialization variables.*

خلفية الدراسة:

مقدمة:

تحتل المعلومات مكانة بارزة بأعتبارها مورداً ومطلباً للتقدم في المجتمعات الانسانية، فهي ركيزة أساسية ارتبطت بمختلف ميادين الحياة وأثرت عليها، ونتيجة تطور التقنيات وظهور الشبكات، وخاصة الانترنت تغيرت طبيعة المعلومات وطرق الحصول عليها وسلوكيات البحث عنها، وصاحب ذلك تغير في المفاهيم والممارسات التي يتطلب ضرورة التأقلم معها بطريقة مناسبة، ومع كل هذه المستجدات تشكلت طفرة معلوماتية كبيرة اقتضى التعامل معها، وضرورة إتقان نوعية معينة من المهارات بهدف الاندماج والدخول الى عصر المعلومات (Information Age) ، التي تتيح للأفراد كافة الامكانات اللازمة للوصول إلى المعلومات واكتسابها وانتاجها واستثمارها الاستثمار الأمثل، ولتحقيق ذلك لابد من تأسيس فكر معلوماتي بين أفراده على اختلافهم ليصبحوا مثقفين وناضجين معلوماتياً قادرين على تحديد حاجاتهم المعلوماتية، ولديهم استقلالية تامة وكفاءات تمكنهم من التعلم مدة الحياة (العمودي والسلمي، ٢٠٠٨) .

إن منطلق الثقافة محور أساسي للتنمية الحديثة والأفراد هم وسيلة تحقيق هذه التنمية؛ وبذلك فإن على المؤسسات التعليمية وخاصة الجامعات القيام بدور كبير في غرس مبادئ التوعية المعلوماتية تعليميا وتطبيقاً، لكونها مراكز الفكر والثقافة ومواطن إعداد وتربية الأجيال في المجتمعات، فقد أصبح الارتقاء بالمستوى الثقافي والمعلوماتي لخريجيها والمشاركة في توجهات خطط التنمية الوطنية من المهمّات الرئيسية التي تقع على عاتقها لبناء طاقات بشرية من الباحثين القادرين على تحقيق التوازن بين ثقافة المجتمع، وبين ما أفرزتة تحديات العولمة ممن يمتلكون المهارات المعلوماتية التي تجعلهم متميزين في البحث عن المعلومات، ومستخدمين متمكنين من التنمية، كما أن البحث العلمي وحل المشكلات واتخاذ القرارات يتطلب امتلاك الأفراد لقدرات تمكنهم من معرفة المعلومات واستخدامها بطريقة مناسبة، لذلك فان الجامعات في حاجة ماسة للكشف عن واقع ومستوى تلك المهارات لمخرجاتها المتمثلة بالطلبة لرفع معدلات إنتاجيتهم وتنمية قدراتهم البحثية تحقيقاً للاهداف ومساهمة في زيادة تطور المعارف ونموها (بركات، ٢٠١٠؛ دياب، ٢٠٠٧؛ الشافعي، ٢٠٠٥) .

إن تفعيل الوعي المعلوماتي ليس هدفاً في حد ذاتة وإنما وسيلة لتخريج جيل مثقف معلوماتياً قادراً على تحقيق التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمع المعاصر، مما يظهر الحاجة إلى ضرورة التعرف إلى مفهوم الوعي المعلوماتي وإيضاح ماهيته وكشف هويته، وتحديد مستواه، والتعرف إلى مهارته ودوره في صياغة مستقبل المجتمعات والأمم وتحديد دور المكتبة الأكاديمية في تقديم المعرفة والأنشطة والخدمات للطلبة والعمل على زيادة مستوى الوعي المعلوماتي لديهم (جوهري، ٢٠٠٩؛ Doly, 1992) .

إن المعرفة والإحاطة بأهمية المعلومات واستغلالها وإمكانية التعامل معها في الوقت المناسب وبالقدر المناسب لحل المشكلات المعلوماتية، وتلبية الحاجات البحثية بقدرات ذاتية تتناسب مع المتطلبات العصرية للوصول إلى مرحلة من النضج المعلوماتي، والجامعات في عالمنا العربي تواجه مجموعة كبيرة من التحديات، والتي تفرض عليها أن تغير من طبيعتها وأسلوب عملها التقليدي سواء من ناحية التعليم أو الأساليب والتقنيات أو طرق التقويم أو التعامل مع مجتمع الدارسين، وتزويده بالمهارات العلمية المدربة للقيام بمهمة التقدم والازدهار للمجتمعات، **ولعل من أبرز هذه التحديات** (**بركات، ٢٠١١- ب؛ جوهري، ٢٠٠٩؛ اليسون، ٢٠٠٢**) **ما يأتي**:

١. الانفجار المعرفي وثورة التكنولوجيا، وظهور مجتمع المعلومات بسماته يفرض ضرورة التسلح بمهارات الوعي المعلوماتي للتفاعل معه.

٢. أدت تكنولوجيا المعلومات إلى تغير طبيعة الحياة وشكل المؤسسات، ومنها مؤسسات التعليم العالي على نحو جذري، فكان لا بد من الوعي للتواصل معها واستثمار إمكاناتها.

٣. العولمة- التي أزالت الحواجز كافة، وزادت من العلاقات بين الدول والأمم- تتطلب بناء مجتمع معلوماتي بمهارات معلوماتية يسير جنباً إلى جنب مع متطلبات الاندماج في هذا العصر المعلوماتي والرقمي ويضمن البقاء فيه.

٤. الأعداد الهائلة من الطلبة التي تتدفق على الجامعات ومؤسسات التعليم العالي طلباً للعلم أو الشهادة أو المكانة الاجتماعية أو غير ذلك، وبدرجة تفوق قدرة الجامعات على الاستيعاب، مما جعلها تتحول إلى مصانع لإصدار الشهادات وتخريج أنصاف المتعلمين، في عصر يقوم الآن على المعرفة واقتصادها ويتسم بالتنافس الشديد، ويعد العنصر البشري أهم عناصر الثروة به، وهذا ما يدعو الجامعات لتشكيل هذه الثروة وتأهيلها بآليات الوعي المعلوماتي ومهاراته لاستثمار الثروة البشرية الاستثمار الأمثل.

إن أزمة الثقة التي تعاني منها الجامعة والمؤسسة التعليمية بشكل عام في المجتمعات العربية تؤدي إلى إفراز مخرجات لا تتواءم مع متطلبات المجتمع المعلوماتي، **وبالتالي يُظهر ذلك ركوداً وبطالة في الخريجين انعكاساً لمشكلات عدة في الدور الأكاديمي لهذه الجامعات** (**بركات وعوض، ٢٠١٠؛ مارشال، ٢٠٠٣؛ عادل، ٢٠٠٢**) **والتي منها**:

- نقص الإعداد التطبيقي للطالب، واعتماد التكوين النظري أساساً للمناهج.
- اعتماد أساليب التلقين والتدريب التقليدي، والبعد عن عملية التعلم الذاتي.
- غياب قدرات عضو هيئة التدريس عن إيصال معلوماته بالطريقة المناسبة واللغة المناسبة أحياناً.
- عدم تطابق مخرجات التعليم العالي مع سوق العمل، وعدم المواءمة بينهما.
- اقتصار البحث العلمي في الجامعات على تحقيق أهداف آنية.
- اكتظاظ القاعات الدراسية بأعداد الطلبة، بقدر أكبر من قدرة تلك الجامعات على التعامل معها.
- محدودية استخدام تكنولوجيا التعليم حتى وإن توافرت بصورة يومية ومستمرة.
- عدم ملائمة مدخلات التعليم الجامعي من ناحية طرق التعلم والتفكير والتحليل النقدي.
- تنامي ظاهرة العدوان على البيئة المعلوماتية واختراقها. ودور الجامعات في تنمية الوعي المعلوماتي.

وجميعها مشكلات قد تجد طريقها للحل باكتساب مهارات الوعي المعلوماتي وإكسابه للدارسين في مراحلهم المختلفة بل والأكاديميين أيضاً، حيث إن المعلومات تعد منتجاً عالياً القيمة، ليس فقط للأسباب الاقتصادية، ولكن أيضا لأنها تحقق جودة الحياة الاجتماعية والثقافية والسياسية التي بدورها تحقق رفاهية المجتمعات، ولا يتوقع أن تتنافس دولة ما في الاقتصاد العالمي الجديد الذي تصبح فيه المعلومات منتجاً مهماً، بدون قوة عاملة ماهرة، تتمتع بمهارات وكفاءات عالية من الوعي المعلوماتي، حيث يقع على الجامعات هنا عبء إفراز مخرجات بشرية، يمكن أن نَسمَهمْ بأغنياء المعلومات لا فقراءها (Burch, 2008) . حيث ترتبط ظاهرة فقر المعلومات بظاهرة وفرة المعلومات في نسيج له أساس اقتصادي. ولعلاج هذه الظاهرة يرى بعضهم ضرورة توافر رصيد من المعلومات يمكن توزيعه على الجميع، أو أن يتعلم الأفراد مهارات البحث عن المعلومات التي يحتاجونها

حتى يكون لديهم القدرة على الوصول للمعلومات بأنفسهم، فإعداد مخرجات تعليمية بأشخاص بإمكانهم الوصول إلى المعرفة، ولديهم مهارات معالجة المعلومات، هو مكون ضروري للحياة التعليمية والتنظيمية والاجتماعية الآن، وهذا يتطلب مستوى عالياً من التعليم الأولي، ويتطلب أيضاً عملية تعليم مستمرة ومتجددة، التعلم مدى الحياة (Lifelong earning) وذلك بغرس مهارات هذا التعلم في الخريجين، كما أن إيجاد الوظائف والاحتفاظ بها سيعتمد على الوصول إلى مستوى تعليمي ومهاري مرتفع باكتساب مهارات تنميته مدى الحياة (Hargreaves, 2003) .

وترى جمعية المكتبات الاسترالية، وجمعية المكتبات المدرسية الاسترالية أن الوعي المعلوماتي مرادف لمفهوم كيف تتعلم (How to Learn) ، بمعنى أن يكون لدى المتعلم القدرة على معالجة المعلومات واستخدامها، أكثر مما يمتلكه الطالب العادي في المدرسة، وفي الحقيقة هي سبيل البقاء والنجاح الوحيد لمن يريد أن يعيش في هذا القرن المعلوماتي (العمودي والسلمي، ٢٠٠٨) ، كما تُعرّف جمعية المكتبات الأمريكية الوعي المعلوماتي بأنه القدرة على تمييز المعلومات التي تحتاجها، وتحديد مكانها وتقويمها، وتستخدمها لحل مشكلة معينة، وعرضها في شكل ذي معنى، وهي تساعد على العيش والنجاح في بيئة تقنية المعلومات (American Library Association Committee on Information Literacy, 2009) .

ويؤكد مركز المواد المنهجية وخدمات المعلومات في غرب استراليا بشكل أكبر على الطلبة، **ويرى أنهم سيكونون على وعي معلوماتي عندما يصبحون قادرين على** (العمودي والسلمي، ٢٠٠٨) :

- ♦ تكوين أسئلة واضحة.
- ♦ تحديد مكان المعلومات المطلوبة، وجمعها من مصادر مختلفة.
- ♦ إدراك المعلومات التي توصلوا إليها، وإعادة عرضها بطريقة مناسبة لتحقيق الغرض منها.
- ♦ تحليل المعلومات التي توصلوا إليها وتفسيرها، واستنتاج ما يمكن الاستدلال به.
- ♦ استخدام المعلومات مع الآخرين ومشاركتهم بها.

ولإكساب الطلبة هذه المهارات يجب عدم تجزئة تعلم المعلومات إلى برامج تعليمية، بل يجب أن يكون جزءاً من خبرة الطالب التعليمية، ويجب على البيئة التعليمية أن تكون ذات بنية تسمح للطلبة ألا يحصروا سبلهم تجاه المعلومات، فعندما يصبح الطلبة متعلمين

نشيطين، عندها يبدعون معرفتهم الخاصة، وذلك عن طريق التفاعل مع مصادر المعلومات المتنوعة بصورة جيدة، وهذا يتطلب أن يمتلك الطلبة كفاءة أكثر في استخدام المعلومات (الوادي، ٢٠٠٩) .

إن الوعي المعلوماتي يعني إمكانية تحديد مدى الحاجة للمعلومات والوصول اليها وتقويمها واستخدامها، فإن ذلك يجعل الأفراد يتميزون بخصائص تجعلهم يوصفون بانهم «مثقفين معلوماتياً»، ومؤهلين ومتعلمين معلوماتياً، ويعرفون حاجاتهم المعلوماتية، ولديهم مهارات حل المشكلات، ومعرفة المعلومات ذات العلاقة، ويحملون مستويات عليا من التفكير، ويستطيعون التكيف مع التغيرات، ويتميزون بالقيام بمهارت عديدة أهمها: الاعتراف بأن المعلومات الكاملة والدقيقة تكون القاعدة الأساسية لاتخاذ القرارات، وصياغة الأسئلة بالاعتماد على الحاجات المعلوماتية، وإمكانية تمييز المصادر والمعلومات، وتطوير استراتيجيات بحث ناجحة، وتقويم المعلومات، وتنظيم المعلومات، وتكامل المعرفة الجدية إلى جسم المعرفة الحالية، واستخدام المعلومات في التفكير النقدي وحل المشكلات (بركات، ٢٠٠٩؛ Doly,1992) .

مشكلة الدراسة ومبرراتها:

يمثل الوعي المعلوماتي حجر الزاوية في تطوير مهارات التعلم الذاتي والتعليم المستمر، ولقد ترتب على التحولات في النموذج التربوي الحاجة إلى إعادة صياغة برامج التعليم ومناهجه، لتمكين أجيال المستقبل من مهارات المعلومات التي تجعلهم مستخدمين متمكنين لتقنية الاتصال والمعلومات، وباحثين عن المعلومات ومحللين لها، ومقومين لفعاليتها وكفائتها، وجعلهم أفراداً حاذقين في حل المشكلات واتخاذ القرارات (العمران، ٢٠٠٨) .

إن الثورة المعلوماتية أدت دوراً مهماً في حياة الفرد والمجتمع بمؤسساته كافة، وخاصة في عملية صنع القرار، وذلك بفضل المعالجة السريعة للمعلومات وموثوقيتها التي أظهرتها المعلوماتية وتقديمها الخدمات على أشكال مختلفة، وتمثل المعلوماتية قفزه هائلة في بناء الحضارات الحديثة في ظل الإبداع لتكنولوجيا المعلومات إذ تُعد هذه الثورة هي الموجه الثالثة في تاريخ تطور الفكر البشري بعد الثورتين الزراعية والصناعية، وبالرغم مما تمتلكه الثورة المعلوماتية من إيجابيات كبيرة حيث وفرت خيارات واسعة في ما يتعلق بجميع الأشياء والعلاقات في ظل الأفكار والنظريات والقيم الإنسانية (Hepworth, 2009) ، فإنها تحتاج- بالإضافة إلى القدرات الحسية والعضلية- إلى قدرات من نوع أخر تسمى بالذكاء الصناعي، كمتطلب أساسي للتعامل مع هذه الثورة المعلوماتية وما نتج عنها من تضخم في استخدام التكنولوجيا وشبكة الانترنت (بركات، ٢٠١٠) .

ونتيجة لندرة الدراسات في هذا المجال في المجتمع الفلسطيني على وجه الخصوص فإن دراسة الوعي المعلوماتي بات ضرورة ملحة للتعرف على دوره وطبيعته في حياة الأفراد والمجتمعات، حيث يكتشف الباحث من خلال ملاحظاته بصفته مدرس جامعي يوماً بعد يوم أهمية امتلاك الطلب الجامعي لكفاءات الوعي المعلوماتي، وأثر ذلك في إغناء خبراته العلمية العملية والأكاديمية. وعليه، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتلخص في التعرف إلى مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية في ضوء متغيرات: الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي ومستوى السنة الدراسية للطالب.

أسئلة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة يمكن الإجابة عن الاستفسارات الآتية:

- ما مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات تبعاً لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات تبعاً لمتغير التخصص؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات تبعاً لمتغير المعدل التراكمي؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات تبعاً لمتغير المستوى الدراسي؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من الجانبين النظري وتطبيقي كالآتي:

- **أولاً**: من الناحية النظرية فإن أهمية الدراسة تنبع من أهمية موضوع الوعي المعلوماتي، وذلك في تمكين الأفراد في حل المشكلات التي تواجههم، والإلمام بالمتغيرات

الأساسية المختلفة لبناء أحكام موضوعية عن ما يواجهون من قضايا ومشكلات، وتيسر وصولهم إلى ما يحتاجونة في حياتهم وأعمالهم، **ويمكن تحديد أهمية الوعي المعلوماتي من خلال ما يأتي**:

- التعامل مع التغيرات السريعة للمعلومات: لقد ظهرالوعي المعلوماتي لأن هناك كميات متزايده من المعلومات أصبحت متوافرة من خلال الكتب والمجلات ووسائل الاعلام، ومن خلال الانترنت إلا أن نوعية مثل هذه المعلومات متفاوتة وصلاحيتها، الأمر الذي جعل من مهارات الوعي المعلوماتي أكثر أهمية من أي وقت مضى، حيث تمكن هذه المهارات الطلبة من الاستخدام الفاعل للمعلومات.

- الاستخدام الأخلاقي للمعلومات: إن المعلومات يمكن أن تستخدم بشكل سلبي كما تستخدم بطرق إيجابية، لذا فالوعي المعلوماتي بما يتضمن من مهارات ومعايير تستدعي الاستخدام الأخلاقي للمعلومات؛ حيث يتعلم الطلبة عن السرقات الادبية وحقوق المولف وتحديد معرفة ما يهمهم.

- الإعداد للقوى العاملة: العديد من الأعمال والمدراء يريدون المستخدمين الذين مهارتهم تتجاوز بيئتهم الموضوعية، فهم يزودون المستخدمين بمهارات حل المشكلات ليكونوا قادرين على استكشاف التغيرات السريعة في المعلومات والتقنية.

- التعلم مدى الحياة: الوعي المعلوماتي يروج للتعلم مدى الحياة ومهارات الوعي المعلوماتي تجعلهم قادرين على التعلم بأنفسهم مباشرة سواء في المدرسة أم في نواحي حياتهم كافة، وهذه المهارات تستخدم في إجراء العديد من المهمّات.

- الاشتراك المدني: الوعي المعلوماتي يزود الفرد بالمهارات الضرورية للعمل واتخاذ القرارات والتدخل المدني الفعال، فهو يمكن الطلبة من المشاركة في الديمقراطية.

♦ **ثانياً**: أما من الناحية التطبيقية فإن أهمية هذه الدراسة تنبع من الأمور الآتية:

- ستقوم الدراسة بالتعرف إلى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وفق المعايير العالمية لهذ الكفاءات، وبالتالي سوف تقدم مقارنة بين مستوى الطالب الجامعي في فلسطين وغيره من الجامعات في العالم الخارجي بخصوص هذا المجال، وهذا يسهل عملية التخطيط لبرامج التدريب والتأهليل لتعلم مهارات استخدام الثورة المعلوماتية المتجددة باستمرار.

- سيتم التعرف إلى نقاط الضعف والقوة في مستوى ثقافة الطلبة ومدى امتلاكهم للوعي المعلوماتي، ويؤدي هذا التشخيص إلى التخطيط الفعال لبرامج تدريب الطلبة من أجل امتلاكهم مهارات الوعي المعلوماتي.

- العمل على دعم دور مرافق ومؤسسات المعلومات وخاصة الجامعات، ومنها جامعة القدس المفتوحة، والعمل على زيادة فاعليتها لتدعيم عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف إلى مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية، وذلك وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات.
- كما تهدف الدراسة إلى معرفة مدى الاختلاف في مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي باختلاف متغيرات: الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي، ومستوى السنة الدراسية للطالب.

محددات الدراسة:

تظهر محددات الدراسة في الأمور الآتية:

♦ **محددات بشرية ومكانية**: اقتصرت على طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية، ولم تتناول طلبة المناطق والمراكز التعليمية الأخرى في الجامعة.

♦ **محددات زمانية**: أجريت الدراسة في الفصل الأول للعام الجامعي (٢٠١٠/ ٢٠١١) .

♦ **محددات أداة القياس**: استخدمت استبانة من تطوير الباحث لقياس مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات، وبذلك فإن نتائج هذه الدراسة تكون بمدى فعالية هذه الأداة وخصائصها السيكومترية (الصدق والثبات) التي تم الوصول إليها.

♦ **محددات عينة الدراسة**: اختيرت عينة عشوائية طبقية تبعاً لمتغيري الجنس والبرنامج الدراسي من طلبة منطقة طولكرم التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

الوعي المعلوماتي:

لقد تطور مفهوم الوعي المعلوماتي منذ السبعينيات من القرن الماضي؛ حيث قدم زوركويسكي (Zurkowski) وهو رئيس منظمة صناعة المعلومات مفهوماً جديداً للوعي

المعلوماتي لأول مرة في عام (١٩٧٤) ، بأنه «تدريب الناس على استخدام مصادرالتعلم في أعمالهم» (Bhola, 2002, p33) ، وبمعني آخر فإن الناس يستخدمون كثيراً من أدوات وتقنيات الوصول للمعلومات من أجل حل المشكلات. و في عام (١٩٧٦) ذكر بيرشينال (Burchinal) أنه لكي يكون الناس ذوي وعي معلوماتي، فلا بد أن يمتلكوا عدداً من المهارات الجديدة، التي تشتمل على كيفية استخدام المعلومات بكفاءة، وحل المشكلات وصنع القرارات (Eisenberg & Lowe, 1998) . ويوجد أنواع كثيرة من المعرفة من بينها: المعرفة المرئية، ومعرفة الحاسب الآلي، والمعرفة الرقمية، والوعي المعلوماتي، وأن مصطلح الوعي المعلوماتي قد يعني أشياء مختلفة لأناس مختلفين فمثلا عرف كل من ويبر وجونستون (Webber & Johnston, 2006, p321) الوعي المعلوماتي بأنه: «قدرة الشخص على الوصول لهذه المعلومات، وفهم المصادر المتنوعة للمعلومات»، بينما حدد لورشر (Loerscher, 1996) ، الطالب ذا الوعي المعلوماتي بأنه هو القاريء الشغوف، والمفكر الناقد، والمفكر المبدع والمتعلم الواعي والمتحري المنظم، والمستخدم المسؤول عن المعلومات والمستخدم الماهر لأدوات التقنية.

وفي تعريف أخر للوعي المعلوماتي هو: «القدرة على إيجاد المعلومات وترجمتها إلى معان مفهومة وخلق أفكار جديدة (Mckenzie, 2000, p8) ، وترى تومسون وهنسلي (Thompson & Henley, 2007, p54) أن الوعي المعلوماتي يمكن تعريفة بانه: «معرفة كيف تتعلم أو القدرة على اشتقاق المعنى من المعلومة»، وعرفت منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (UNESCO) في إعلان براغ مفهوم الوعي المعلوماتي ضمن التعلم مدى الحياة بأنه: «تحديد الحاجات والاهتمامات المعلوماتية والقدرة على تحديد مكانها وتقويمها وتنظيمها وخلقها واستخدامها بكفاءة، والاتصال بالمعلومات لمعالجة القضايا والمشكلات فهو شرط المشاركة في مجتمع المعلومات وجزء أساسي من حقوق الأنسان للتعلم مدى الحياة (اليونسكو، ٢٠٠٠) . وعرف المنتدي القومي للوعي المعلوماتي (Nfil National forum on Informatio lateracy) بأنه «القدرة على معرفة متى تكون هناك حاجة للمعلومات أو المشكلة التى في متناوله ليكون قادراً على تمييز المعلومات، وتحديد مكانها وتقويمها واستخدامها» (Marcelo, 2003, p 76) .

والدراسة الحالية تتبنى تعريفاً للوعي المعلوماتي، وهو معرفة الطالب لاحتياجاته المعلوماتية وقدرته على تحديد المعلومات، وتحصيلها، وتقويمها، وتنظيمها، واستخدامها بفاعلية لدراسة قضايا ومشكلات واقعية، وهو متطلب للمشاركة الفاعلة في مجتمع المعلومات، كما تقدم هذه الدراسة تعريفاً إجرائياً لمستوى كفاءات الوعي المعلوماتي بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على الأداة المعدة لهذا الغرض وفق المعايير العالمية لكفاءات الوعي المعلوماتي.

المعرفة المعلوماتية:

هي مجموعة من القدرات تتطلب من الأفراد فهم أو معرفة المعلومات التي يحتاج إليها والقدرة على تعيين موقع هذه المعلومات، وتقويمها، واستخدامها بفعالية (Retiz, 2003) .

الكفاءات المعلوماتية:

هي مجموعة المهارات المطلوبة لتحقيق الثقافة المعلوماتية للطالب والتي تتمثل في القدرة على فهم الحاجة من المعلومات والتعبير عنها بدقة ووضوح، والقدرة على الوصول لأنسب المصادر المتوافرة واختيارها والتعامل معها، والقدر على تقويم وتنظيم المعلومات واستخدامتها بمسؤولية أخلاقية (Powell & Smith, 2009) . وفي الدراسة الحالية يتحدد مفهوم كفاءات الوعي المعلوماتي بالمعايير الخمسة ومؤشراتها (٢٢) التي تشتمل عليها أداة الدراسة.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة **بركات** (٢٠١١- أ) إلى معرفة مستوى إدراك طلبة جامعة القدس المفتوحة لطبيعة الثقافة الكونية في ضوء متغيرات: الجنس، والتخصص الدراسي، ومستوى السنة الدراسية، والتحصيل الأكاديمي، ومكان السكن. تكونت عينة الدراسة من (٢٢٥) طالباً وطالبة. بعد تحليل البيانات أظهرت الدراسة أن المستوى العام لإدراك طلبة جامعة القدس المفتوحة لمفهوم الثقافة الكونية كان مرتفعاً، وأن أهم العناصر التي أدركها أفراد الدراسة والمكونة للثقافة الكونية كانت كالآتي: التحصيل المعرفي المتجدد، والتطور في مجالات المعلوماتية الرقمية والحاسوب، والتعليم الالكتروني والتعلم عن بعد، وفهم أهمية التطور الاقتصادي في العالم. كما بينت النتائج وجود فروق إحصائية دالة في مستوى إدراك طلبة جامعة القدس المفتوحة لطبيعة الثقافة الكونية تُعزى لمتغيرات: السنة الدراسية، ومستوى التحصيل الأكاديمي وذلك لصالح الطلبة من السنة الرابعة والثالثة، والطلبة من مستوى التحصيل المرتفع. بينما أظهرت النتائج من جهة أخرى عدم وجود فروق إحصائية دالة في مستوى إدراك طلبة جامعة القدس المفتوحة لطبيعة الثقافة الكونية تُعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص الدراسي، ومكان السكن.

وهدفت دراسة **لوو وفريمان (Luu & Freeman, 2011)** إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الوعي المعلوماتي وفعالية التواصل الاجتماعي والتكيف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين في كل من كندا واستراليا، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٢) طالباً وطالبة،

نصفهم يدرس في إحدى الجامعات الكندية، ونصفهم الأخر يدرس في إحدى الجامعات الاسترالية. وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى الوعي المعلوماتي وفعالية التواصل والتكيف الاجتماعي والأكاديمي لدى الطلبة، ومن جهة أخرى أظهرت الدراسة وجود فروق في مستوى الوعي المعلوماتي لدى الطلبة تبعاً لمتغيري التخصص والمستوى الدراسي لصالح التخصصات العلمية والطلبة من سنوات دراسية عليا، وعدم وجود فروق في هذا المستوى تبعاً لمتغيري الجنس والتحصيل.

وهدفت دراسة فان دي فورد **(Van de Vord, 2010)** إلى تحديد فعالية برامج الثقافة المعلوماتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين الذين يدرسون عن بعد باستخدام وسائط وتقنيات التعليم الالكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) طالباً وطالبة من إحدى الجامعات البلجيكية خضعوا تجريبياً لبرنامج تثقيفي لرفع مستوى الوعي المعلوماتي لديهم، وأظهرت النتائج فعالية هذا البرنامج حيث ارتفع مستوى الوعي المعلوماتي بشكل ملحوظ، وأظهرت النتائج عدم وجود فرق جوهري في مستوى الوعي المعلوماتي بين الطلبة تبعاً لمتغيرات التخصص والجنس والمعدل التحصيلي.

أما دراسة **سكرودير وكاهوي (Schroeder & Cahoy, 2010)** فقد ركزت على تقويم مستوى الوعي المعلوماتي لدى الطلبة الجامعيين وفق معايير عالمية محددة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وبلغ حجم عينة الدراسة (٣٤٤) طالباً وطالبة ملتحقين للدراسة في جامعة أمريكية، وأظهرت النتائج أن تقويم الطلبة لمستوى الوعي المعلومات كان مرتفعاً، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقييم الوعي المعلوماتي لدى الطلبة تبعاً لمتغيري التحصيل والتخصص لصالح الطلبة المتفوقين والطلبة من التخصصات العلمية، بينما عدم وجود فروق في هذا المستوى تبعاً لمتغيرات الجنس والتحصيل الأكاديمي.

واهتمت دراسة **كيليك (Kilic, 2010)** بالكشف عن دور استراتيجيات التعليم وعوامل الدافعية في زيادة مستوى الوعي المعلوماتي باستخدام تقنيات التعليم الالكتروني، لدى عينة من الطلبة الذين يدرسون عن بعد، بلغ عددهم (٤٦) طالباً وطالبة في إحدى الجامعات البريطانية، وأظهرت النتائج أن هناك تأثيراً إيجابياً دالاً إحصائياً للاستراتيجيات المستخدمة في التدريس وعوامل الدافعية المستخدمة لتحفيز الطلبة في رفع مستوى الوعي المعلوماتي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الوعي المعلوماتي تبعاً لمتغيرات الجنس والمعدل التحصيلي والسنة الدراسية.

وأجرى **إنجلمان وتيرجان (Engelmann & Tergan, 2010)** دراسة بهدف تحسين مستوى فهم طلبة الجامعة للاحتياجات المعلوماتية من خلال برامج متخصصة في الوعي

المعلوماتي، وكانت عينة الدراسة (١٩٢) طالباً وطالبة في مرحلة ما قبل التخرج، وأظهرت النتائج فعالية برامج التدريب لرفع مستوى الوعي المعلوماتي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى فعالية هذه البرامج تبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصصات الأدبية، وعدم وجود فرق في هذا المستوى تبعاً لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل.

وهدفت دراسة **هيبورث (Hepworth, 2009)** التعرف إلى مستوى الوعي المعلوماتي ومهارته لدى الطلبة الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة من (٩٨) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأخيرة في جامعة نان يج (Nan Yang) التكنولوجية، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الطلبة يمتلكون مهارات للوعي المعلوماتي بمستوى مرتفع، على أن الطلبة أظهروا وجود بعض الصعوبات التي تواجههم، مثل: تحديد المشكلة وصياغة الفرضيات والاسئلة، وتحديد مصادر المعلومات، وتطوير استراتيجيات البحث، واستخدام المكتبة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الوعي المعلوماتي في ضوء متغيرات الجنس والتخصص.

وألقت دراسة **الهواملة والجمل (Hawamleh & Al- Jamal, 2008)** الضوء على مستوى الخبرة المعرفية المهنية لدى الطلبة المعلمين في ثلاث جامعات أردنية، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٦) طالباً وطالبة، حيث دلت النتائج على أن هذه الجامعات هي مجتمعات معرفية قادرة على تزويد الطلبة بالمعرفة والمهارات المهنية المتعلقة بالتدريس، كما دلت النتائج على الأثر المرتفع لكليات التربية في هذه الجامعات في تنمية المعرفة للطلبة المعلمين، وأن هؤلاء الطلبة اكتسبوا معرفة بالنظريات والطرائق والأساليب التربوية التي تساعدهم على ممارسة مهنة التدريس بفعالية، كما كان ذلك واضحاً في قدرتهم على التخطيط، والتفاعل مع الطلبة في غرفة الصف أثناء التطبيق الميداني. وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق في مستوى الخبرة المعرفية المهنية تبعاً لمتغيري التخصص ومستوى التحصيل الأكاديمي لصالح طلبة التربية والطلبة المتفوقين، وعدم وجود فروق في هذا المستوى تبعاً لمتغير الجنس.

وفي السياق نفسه سعت دراسة **العمودي والسلمي** (٢٠٠٨) لاستكشاف مستوى الوعي المعلوماتي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك عبد العزيز بلغ حجمها (١٧٣) طالبة، وقد أظهرت النتائج توافر مهارة تقويم المعلومات واستخدامها بشكل واضح لدى الطالبات، في حين ظهر افتقار واضح لدى أغلبية الطالبات للمهارات المكتبية والبحثية والتكنولوجية، كما بينت النتائج أن أهم الصعوبات التي تواجه الطالبات قد تركزت حول مصادر المعلومات وطرق استخدام المكتبة وخدماتها، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة في مستوى الوعي المعلوماتي تبعاً لمتغيري التخصص والمعدل التراكمي.

هدفت دراسة **فضيل** (٢٠٠٨) إلى الوقوف على أبعاد تطور الوعي المعلوماتي للمجتمع اليمني من خلال تطور البنية التحتية، ونجاح مبادرات محو الأمية الحاسوبية في المجتمع، والدفع باتجاه استيعاب المهارات اللازمة للتعامل مع الحاسوب والإنترنت، وتوظيف استخداماتها في المجالات الحياتية. واعتمدت الدراسة على قاعدة بيانات مكتبية صادرة عن الجهاز المركزي للإحصاء والنشرات والمواقع (Websites) للجهات المحلية ذات العلاقة، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد رؤية وسياسة ممنهجة لوضع برامج متكاملة لرفع الوعي المعلوماتي في المجتمع مبنية على أسس علمية متكاملة ومدروسة.

وهدفت دراسة **الشوابكة وعلي** (٢٠٠٦) التعرف إلى اتجاهات طلبة السنة الأولى في جامعة الإمارات العربية نحو برامج الوعي المعلوماتي التي تقدمها الجامعة، وقد أشارت النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة نحو البرامج المختلفة للوعي المعلوماتي إيجابية. كما أظهرت النتائج وجود رضا عام لدى الطلبة عن هذه البرامج، ووجود فروق إحصائية بين الاتجاهات الطلبة نحو برامج الوعي المعلوماتي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص وذلك لصالح الذكور والتخصصات الأدبية.

ولتقويم مهارات الطلبة الجامعيين في نيوزلندا قام **ميشيل (Michelle, 2006)** بدراسة بهدف الكشف عن المهارات الأساسية للوعي المعلوماتي لدى عينة من الطلبة بلغ عددهم (٢٨٢) طالباً وطالبة في السنة الأخيرة، وأظهرت النتائج أن استخدام الطلبة للمهارات الأساسية للوعي المعلوماتي كان متوسطاً لدى طلبة التمريض والتخصصات الأدبية، بينما كان مستوى هذه المهارات مرتفعاً لدى طلبة الطب والهندسة، كما بينت النتائج وجود فروق في مستوى هذه المهارات تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى المهارات تبعاً لمتغير المستوى التحصيلي.

وهدفت دراسة **الشافعي** (٢٠٠٥) إلى تحديد مدى توافر المهارات المعلوماتية لدى الطلبة الجامعيين في مصر من أجل تقدير حجم ظاهرة الأمية المعلوماتية في المجتمع الجامعي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعات من الطلبة في مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا بلغ حجمها الكلي (٤٢٢) طالباً وطالبة، وتوصلت النتائج إلى انتشار الأمية المعلوماتية لدى الطلبة، وبخاصة المتعلق منها بالمعلومات الحاسوبية، ونقص المهارات المعلوماتية الخاصة بالمكتبة واستخداماتها، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة في مستوى المهارات المعلوماتية تبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصصات العلمية، وعدم وجود فروق في هذا المستوى تبعاً لمتغير الجنس.

أما دراسة **خير** (٢٠٠٤) فقد اهتمت بالتعرف إلى مهارت الوعي المعلوماتي وطرق تنميتها، وتحديد مسؤولية ذلك لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الاسكندرية، للكشف عن درجة الوعي المعلوماتي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة (٦٢. ١١٪) من الطلبة لديهم القدرة إلى حد ما على التحديد الواضح والدقيق للمعلومات من أجل حل المشكلات العملي، واتخاذ القرارات السليمية كما أوضحت أن هناك صعوبات تواجة الباحثين أثناء بحثهم عن المعلومات ومصاردها، وتحديد الصعوبات المتصلة بالمكتبات، وما تقدمه من خدمات إضافية، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات الوعي المعلوماتي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

قدمت **هوبس (Hobbes, 2002)** بحثا أعدته لندوة حول تخطيط الحملات الشاملة وتنفيذها وتقويمها لمحو الأمية المعلوماتية، وقد تناول هذا البحث التقويم بشكل شامل من حيث مفهومه وأنواعه، وموقعه في برامج التغيير، وكيفية استخدام المعلومات التقويمية، والتقنيات والأساليب المعتمدة، وأخلاقيات التقويم وأساليب ونظم التقويم وتطبيق التقويم، وأظهرت النتائج أيضاً تقويم هذه البرامج من قبل الطلبة كان مرتفعاً، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات الوعي المعلوماتي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

الطريقة والإجراءات:

أولاً- منهج وتصميم الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لتحديد مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية، ولجمع البيانات اللازمة استخدمت استبانة من تطوير الباحث بالاعتماد على المعايير العالمية بهذا الخصوص.

ثانياً- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس المفتوحة وطالباتها في منطقة طولكرم وعددهم (٤٦٤٢) التعليمية؛ حيث بلغ عدد الطلبة في الجامعة (١٧١٧) وعدد الطالبات (٢٩٢٥) ، وذلك بحسب إحصائيات قسم التسجيل في جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية للفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٠/ ٢٠١١) ، وهم موزعون تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (١)

توزع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص

التخصص الجنس	ذكور	إناث	المجموع	النسبة المئوية
التربية	٥٠٨	١٧٦٥	٢٢٧٣	٪٤٩
الخدمة الاجتماعية	٩٨	٢٢٦	٣٢٤	٪٧
الحاسوب والاتصالات	٢٠٤	٢١٠	٤١٤	٪٩
علوم إدارية ومصرفية	٩٠٧	٧٢٤	١٦٣١	٪٣٥
المجموع	١٧١٧	٢٩٢٥	٤٦٤٢	
النسبة المئوية	٪٣٧	٪٦٣		

ثالثاً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤٦٤) طالباً وطالبة ملتحقين للدراسة في منطقة طولكرم التعليمية، واختيروا بطريقة عشوائية طبقية بنسبة (١٠٪) من فئات المجتمع الأصلي، تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، وهم موزعون تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة كما هومبين في الجدول الآتي:

الجدول (٢)

توزع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	١٧٢	٪٣٧
	الإناث	٢٩٢	٪٦٣
التخصص	تربية	٢٢٧	٪٤٩
	إدارة واقتصاد	٣٣	٪٧
	حاسوب واتصالات	٤٢	٪٩
	خدمة اجتماعية وأسرية	١٦٢	٪٣٥
المعدل التراكمي	أقل من ٦٨	٧٥	٪١٦
	٦٨– ٧٥.٩	٢٠٤	٪٤٤
	٧٦ – ٨٤.٩	١٣٥	٪٢٩
	٨٥ فأكثر	٥٠	٪١١

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
مستوى السنة الدراسة	أولى	١٠٩	٢٤٪
	ثانية	١٢٧	٢٧٪
	ثالثة	١٢٢	٢٦٪
	رابعة	١٠٦	٢٣٪
المجموع		٤٦٤	١٠٠٪

رابعاً- أداة الدراسة:

طوّر الباحث استبانة لقياس كفاءات الوعي التربوي لدى طلبة الجامعة بالاستناد إلى معايير الوعي التربوي بالمجتمع الأكاديمي التي حددتها جمعية كليات البحث الأمريكية ومكتباتها (Association of College & Research Libraries, 2000) ، تحت عنوان معايير كفاءات الوعي التربوي المعلوماتي للتعليم العالي (Information Literacy Co-petency Standards for Higher Education) ، والتي قدمت في اجتماع ع جمعية المكتبات الأمريكية والمعتمدة من الجمعية الأمريكية للتعليم العالي (American Association for Higher Education) ، والمكونة من خمسة معايير تشتمل في مجملها على (٢٢) مؤشراً للوعي المعلوماتي هي: تحديد مدى الحاجة المعلوماتية وطبيعتها (أربع فقرات: ١– ٤) ، وإمكانية الوصول إلى المعلومات المطلوبة بكفاءة وفعالية (خمس فقرات: ٥– ٩) ، وتقويم المعلومات تقويماً نقدياً (سبع فقرات: ١٠– ١٦) ، ومدى استخدام المعلومات بكفاءة لإنجاز هدف معين (ثلاث فقرات: ١٧– ١٩) ، وفهم القضايا المحيطة باستخدام المعلومات بطريقة قانونية وأخلاقية (ثلاث فقرات: ٢٠– ٢٢) .

ولغرض دراسته الراهنة طوّر الباحث هذه الاستبانة بترجمتها عن نصها الأجنبي إلى اللغة العربية؛ كما عرض هذه الترجمة على متخصصين أحدهما متخصص باللغة العربية والآخر متخصص باللغة الإنجليزية للتأكد من دقة الترجمة ومدى تطابق المعاني والتعبيرات اللغوية للنص الأصلي، وبعد الأخذ بملاحظات هاذين المتخصصين، عُرضت الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات مختلفة والبالغ عددهم (٩) محكمين للحكم على صلاحية فقرات الاستبانة ومدى مناسبتها لموضوعها ومجالاتها، وقد استفاد الباحث من ملاحظات المحكمين من حيث تعديل بعض الفقرات. يُجاب على فقرات الأداة تبعاً لسلم ليكرت (Likert) الخماسي (كبيرة جداً، كبيرة، إلى حدٍ ما، قليلة، قليلة جداً) ، حيث تمنح استجابة المفحوص درجة تتراوح بين (٥) درجات في حالة الإجابة بكبيرة جداً، ودرجة واحدة في حالة الإجابة بقليلة جداً، حيث تعدُّ الدرجة المرتفعة

على هذه الأداة مؤشراً على ارتفاع مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى الطالب، بينما تعدُّ الدرجة المنخفضة عليها مؤشراً لانخفاض مستوى كفاءات الوعي المعلومات. **ولتفسير الاستجابة على هذا الأداة وتقويم مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي اُعتمد المعيار التقويمي النسبي الآتي**:

- أقل من (٥٠٪) مستوى وعي معلوماتي منخفض جداً
- (٥٠٪– ٩، ٥٩٪) مستوى وعي معلوماتي منخفض
- (٦٠٪– ٩، ٦٩٪) مستوى وعي معلوماتي متوسط
- (٧٠٪– ٩، ٧٩٪) مستوى وعي معلوماتي مرتفع
- (٨٠٪) فما فوق مستوى وعي معلوماتي مرتفع جداً

صدق الأداة وثباتها:

تأكد الباحث من صدق الأداة باستخدام طريقة صدق المحكمين بعرضها على مجموعة من المحكمين من تخصصات مختلفة بلغ عددهم (٩) محكمين، ويعملون في جامعة القدس المفتوحة، ويحملون درجة الدكتوراة، حيث اعتمد معياراً لقبول الفقرة وهو موافقة (٧) محكمين عليها من أصل (٩) . أما عن ثبات الاستبانة فقد تأكد الباحث منه بطريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha) على استجابات أفراد العينة الكلية، حيث بلغ معامل الثبات الكلي بهذه الطريقة (٩٢، ٠) وقد أعتبر الباحث معاملات الصدق والثبات هذه كافية لغرض إجراء الدراسة.

خامساً- المعالجات الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات اُستخدمت حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(SSPS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية**:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
- اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent- Samples T-test)، لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة لمستوى كفاءات الوعي المعلوماتي وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات تبعاً لمتغير الجنس.
- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) ، لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة لمستوى كفاءات الوعي المعلوماتي وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات، تبعاً لمتغيرات التخصص، والمعدل التراكمي، ومستوى السنة الدراسية.
- اختبار (LSD) للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: **ما مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات؟**

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المفحوصين على المعايير الخمسة لمستوى كفاءات الوعي المعلوماتي والمؤشرات التي تشتمل عليها هذه المعايير والمبينة في الجدول الآتي:

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة التقييم لكل معيار ومؤشر من المؤشرات التي تشتمل عليها الاستبانة المعدة لقياس كفاءات الوعي المعلوماتي وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات

الرقم	معايير كفاءات الوعي المعلوماتي ومؤشراتها	المتوسط	الانحراف	النسبة	التقييم
أولاً: تحديد مدى الحاجة المعلوماتية وطبيعتها					
١	يعرف ويحدد الحاجة إلى المعلومات	٣,٩٧	١,١٠	٧٩,٤٠	مرتفع
٢	يتعرف إلى العديد من أنواع وهيئات مصادر المعلومات	٣,٩٤	١,٠٣	٧٨,٨٠	مرتفع
٣	يضع في اعتباره تكاليف ومنافع الحصول على المعلومات	٣,٩٦	٩٧,٠	٧٩,٢٠	مرتفع
٤	يعيد تقييم طبيعة ومدى الحاجة المعلوماتية	٣,٤٨	١,١٠	٦٩,٦٠	متوسط
المجموع الكلي لمعيار تحديد مدى الحاجة المعلوماتية وطبيعتها		٣.٨٣٨	٠.٩٦	٧٦.٧٥	مرتفع
ثانياً: إمكانية الوصول إلى المعلومات المطلوبة بكفاءة وفعالية					
٥	يختار أكثر الطرق البحثية ملائمة واسترجاع المعلومات للوصول إلى المعلومات	٣,٧٩	٠,٩٣	٧٥,٨٠	مرتفع
٦	يبني استراتيجيات بحث ويطبقها بفعالة	٣,٤٣	١,١١	٦٨,٦٠	متوسط
٧	يسترجع المعلومات باستخدام طرق متعددة	٣,٨٢	٠,٩٨	٧٦,٤٠	مرتفع
٨	ينتقي إستراتيجية البحث إذا كانت ضرورية	٣,٣٣	٠,٨٩	٦٦,٦٠	متوسط
٩	يستخلص ويوظف المعلومات التي حصل عليها ويسجل مصادرها	٣,٣٤	٠,٩٧	٦٦,٨٠	مرتفع
المجموع الكلي لمعيار إمكانية الوصول إلى المعلومات المطلوبة بكفاءة وفعالية		٣.٥٤٢	٠.٨١	٧٠.٨٤	مرتفع

الرقم	معايير كفاءات الوعي المعلوماتي ومؤشراتها	المتوسط	الانحراف	النسبة	التقييم
ثالثاً: تقويم المعلومات تقويماً نقدياً					
١٠	يلخص الأفكار الرئيسية التي استخلاصها من المعلومات التي جمعها	٣,٣٢	١,٠٤	٦٦,٤٠	متوسط
١١	يستخدم معايير أولية لتقييم المعلومات ومصادرها	٣,٢٣	١,٠٣	٦٤,٦٠	متوسط
١٢	يركب الأفكار الرئيسية لبناء مفاهيم جديدة	٣,٦٣	٠,٩٨	٧٢,٦٠	مرتفع
١٣	يقارن المعرفة الجديدة بمعرفته السابقة ليحدد قيمة الفائدة التي أمكن الوصول إليها	٣,٨٣	١,٠١	٧٦,٦٠	مرتفع
١٤	يحدد إذا كانت المعرفة الجديدة ذات تأثير على نظام قيمه السابق	٣,٥١	٠,٩١	٧٠,٢٠	مرتفع
١٥	يفهم المعلومات ويفسرها تفسيراً علمياً مبرراً	٣,٥٢	٠,٩٨	٧٠,٤٠	مرتفعة
١٦	يحدد إذا كانت الأسئلة الأولية تحتاج إلى مراجعة	٣,٠٥	٠,٩٨	٦١,٠٠	متوسط
	المجموع الكلي لمعيار تقييم المعلومات تقييماً نقدياً	٣.٤٤١	٠.٧٦	٦٨.٨٨	متوسط
رابعاً: مدى استخدام المعلومات بكفاءة لإنجاز هدف معين					
١٧	يطبق المعلومات الجديدة والسابقة للتخطيط وخلق منتج أو أداء معين	٤,٠٤	٧٧,٠	٨٠,٨٠	مرتفعة جداً
١٨	يعدل أو يغير عملية تطور المنتج أو الأداء	٣,٧٢	١,٢٣	٧٤,٤٠	مرتفع
١٩	ينقل الإنتاج أو الأداء بفاعلية للآخرين	٣,٨٥	١,١٧	٧٧,٠٠	مرتفع
	المجموع الكلي لمعيار مدى استخدام المعلومات بكفاءة لإنجاز هدف معين	٣.٨٧	٠.٩١	٧٧.٤٠	مرتفع
خامساً: فهم القضايا المحيطة باستخدام المعلومات بطريقة قانونية وأخلاقية					
٢٠	يفهم العديد من القضايا لاجتماعية والقانونية والاقتصادية المحيطة بتكنولوجيا المعلومات	٤,٥٠	٠,٧٥	٩٠,٠٠	مرتفعة جداً
٢١	يتبع القوانين والتعليمات الرسمية ذات الصلة بإتاحة مصادر المعلومات واستخدامها	٣,٧٥	٠,٩٤	٧٥,٠٠	مرتفع
٢٢	يقوم باستخدام مصادر المعلومات في توصيل المعلومات التي حصل عليها	٣,٩٥	١,١٢	٧٩,٠٠	مرتفع
	المجموع الكلي لمعيار فهم القضايا المحيطة باستخدام المعلومات بطريقة قانونية وأخلاقية	٤.٠٦٧	٠.٨٦	٨١.٣٣	مرتفع جداً
	المجموع الكلي	٣.٧١	٠.٧٨	٧٤.٢٨	مرتفع

تشير النتائج في الجدول السابق إلى أن مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات كان بمستوى مرتفع جداً في المعيار الخامس؛ وهو: «فهم القضايا المحيطة باستخدام المعلومات بطريقة قانونية وأخلاقية»، فجاء بالترتيب الأول حيث بلغت النسبة المئوية لأهمية هذا المعيار (٣٣. ٨١٪) . بينما جاءت المعايير المتبقية على الترتيب الآتي حسب أهميتها بالنسبة للطلبة: المعيار الرابع وهو: «مدى استخدام المعلومات بكفاءة لإنجاز هدف معين» حيث بلغت النسبة المئوية له (٤٠. ٧٧٪) ، والمعيار الأول وهو «تحديد مدى الحاجة المعلوماتية وطبيعتها» حيث بلغت النسبة المئوية له (٧٥. ٧٦٪) ، والمعيار الثاني وهو «إمكانية الوصول إلى المعلومات المطلوبة بكفاءة وفعالية» حيث بلغت النسبة المئوية له (٨٤. ٧٠٪) ، والمعيار الثالث وهو «تقويم المعلومات تقويماً نقدياً» حيث بلغت النسبة المئوية له (٨٨. ٦٨٪) ، كما كان المستوى الكلي العام على هذه المعايير مرتفعاً أيضاً حيث بلغت النسبة المئوية العامة (٢٨. ٧٤٪) .

ويستدل من النتائج في الجدول السابق أن أهم مؤشرات مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى الطلبة كانت على الترتيب التنازلي الآتي: المؤشر رقم (٢٠) وهو: «يفهم العديد من القضايا لاجتماعية والقانونية والاقتصادية المحيطة بتكنولوجيا المعلومات»؛ حيث بلغت النسبة المئوية له (٩٠٪) ، والمؤشر رقم (١٧) وهو «يطبق المعلومات الجديدة والسابقة للتخطيط وخلق منتج أو أداء معين»؛ حيث بلغت النسبة المئوية له (٨. ٨٠٪) ، والمؤشر رقم (١) وهو «يعرف ويحدد الحاجة إلى المعلومات» حيث بلغت النسبة المئوية له (٤. ٧٩٪) ، والمؤشر رقم (٣) وهو «يضع في اعتباره تكاليف ومنافع الحصول على المعلومات»؛ حيث بلغت النسبة المئوية له (٢. ٧٩٪) ، والمؤشر رقم (٢٢) وهو «يقوم باستخدام مصادر المعلومات في توصيل المعلومات التي حصل عليها» حيث بلغت النسبة المئوية له (٧٩٪) .

بينما تشير النتائج من جهة أخرى إلى أن أقل مؤشرات كفاءات الوعي المعلوماتي أهمية بالنسبة للطلبة كانت على الترتيب التصاعدي الآتي: المؤشر رقم (١٦) وهو: «يحدد إذا كانت الأسئلة الأولية تحتاج إلى مراجعة»؛ حيث بلغت النسبة المئوية له (٦١٪) ، والمؤشر رقم (١١) وهو «يستخدم معايير أولية لتقويم المعلومات ومصادرها»؛ حيث بلغت النسبة المئوية له (٦. ٦٤٪) ، والمؤشر رقم (١٠) وهو «يلخص الأفكار الرئيسية التي استخلاصها من المعلومات التي جمعها» حيث بلغت النسبة المئوية له (٤. ٦٦٪) ، والمؤشر رقم (٨) وهو «ينتقي إستراتيجية البحث إذا كانت ضرورية»؛ حيث بلغت النسبة المئوية له (٦. ٦٦٪) ، والمؤشر رقم (٩) وهو «يستخلص ويوظف المعلومات التي حصل عليها ويسجل مصادرها» حيث بلغت

النسبة المئوية له (٦٦.٨٪) . على أنه جاءت بقية المؤشرات الأخرى ما بين التقويم المتوسط والمرتفع حيث تراوحت النسبة المئوية لها ما بين (٦٨.٦٪– ٧٨.٨٪) .

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (بركات ٢٠١٠– أ؛ Luu & Freeman, 2011؛ Van de Vord, 2010؛ Schroeder & C-hoy, 2010؛ Hepworth, 2009؛ Hawamleh & Al- Lamal, ٢٠٠٨؛ العمودي والسلمي، ٢٠٠٨؛ Hobbes, 2002) ، التي أظهرت في مجملها أن الوعي المعلوماتي لدى الطلبة بمستوى مرتفع. بينما تعارضت هذه النتيجة مع بعض نتائج الدراسات الأخرى (فضيل، ٢٠٠٨؛ الشافعي، ٢٠٠٦) ، التي أظهرت أن الوعي المعلوماتي لدى الطلبة هو بمستوى منخفض. كما تتعارض مع نتائج دراسات (Kilic, 2010؛ الشوبكي وعلي، ٢٠٠٦؛ M-chelle, 2006؛ خير، ٢٠٠٤) ، التي أظهرت نتائجها أن الوعي المعلومات لدى الطلبة هو بمستوى متوسط.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون هؤلاء الطلبة عينة هذه الدراسة هم طلبة يدرسون بنظام التعليم المفتوح الذي تتبناه جامعة القدس المفتوحة؛ حيث تقدم هذه الجامعة خدماتها التعليمية كلياً أو جزئياً بواسطة آليات التعليم الالكتروني (E- Learning) ، وذلك باستخدام أشكال متعددة من هذا النظام كالتعليم بواسطة الفيديو التدفقي (Video Streaming Learning) ، والصف الافتراضي (Virtual Class) سواء من خلال الأنشطة أو التعيينات الالكترونية باستخدام بيئة التعلم الالكتروني والمودل. وقد يكون ذلك عاملاً مهماً لتزويد الطلبة بمهارات أساسية لاستخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة، إضافة إلى دراسة طلبة جامعة القدس المفتوحة لمقرر مشروع التخرج وهو مقرر إجباري لجميع الطلبة على اختلاف تخصصاتهم؛ حيث يعرضهم هذا المقرر لخبرات معرفية ومعلوماتية واسعة بإشراف مدرسين متخصصين يرشدونهم للوصول للمعلومات التي ترتبط بمشاريعهم، وهذه الخبرة ترفع من مستوى كفاءاتهم بالوعي المعلوماتي، وما يعزز هذا الزعم ما توصلت إليه دراسات عدة في هذا المجال؛ حيث أفادت اليسون (٢٠٠٢) بأنه بتقدُّم المراحل التعليمية وانتقالها إلى مستويات أعلى، تحتاج دائماً أن تشتمل على مشروع بحثي تقع مهمة تنفيذه وإدارته على عاتق الطلبة أنفسهم الذين تلقوا هذه المرحلة، تحت إشراف مدرسين متمرسين في البحث العلمي، وهذه تعدُّ فرصة أساسية لتزويد الطلبة خبرات ومهارت مهمة في مجال البحث والمعلوماتية باستخدام تقنيات حديثة.

وأشار مارشال (٢٠٠٣) إلى أهمية تصميم مشروع بحثي ناجح لدى الطلبة قبل تخرجهم في امتلاكهم المهارات الأساسية للثقافة المعلوماتية الحديثة، بالإضافة إلى أن هذه الخبرة تعدُّ ضرورية لإعداد متعلمين لديهم مهارات وخبرات تمكنهم من التعامل مع

معطيات العصر وتحدياته وتوظيف المستحدثات التكنولوجية واستثمار إمكاناتها في مجال التعليم، ويتطلب هذا الأمر التعرف إلى أهم ملامح تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وما يتضمنه من برامج مختلفة، حيث تعد هذه التكنولوجيا واحدة من التطبيقات الحديثة للحاسوب وشبكات الإنترنت التي تتطلب التعرف إلى إمكانية استخدامها في المؤسسات التعليمية بما يحقق التوجهات المتعلقة بإعداد أفراد قادرين على التعامل مع متغيرات هذا العصر (محمد، ٢٠١١) . وأوصت دراسة برجز (Burgess, 2003) بضرورة تطبيق المقررات الالكترونية في المواد الدراسية والإفادة من تكنولوجيا وتقنيات التعليم عن بعد، حيث هدفت الدراسة إلى استخدام المقررات الالكترونية لدى طلبة المعاهد التكنولوجية في تنمية الحس التكنولوجي.

كما أشارت نتائج دراسة ميشيل (Michelle, 2006) إلى أهمية نظام (Moodle) في التعليم حيث هدفت الدراسة إلى مقارنة نظام (Moodle) بنظام (Blackboard) في التعليم الالكتروني، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن المقرر الالكتروني المقدم بمواصفاته الحديثة من حيث مستوى التصميم، والإنتاج وأسلوب العرض والتفاعلية يؤدي إلى تنمية مهارات الطلبة في استخدام هذا النظام، ويثير الدافعية للإنجاز والتحصيل لديهم، ويساعدهم على اكتساب مهارات وكفاءات الوعي المعلوماتي والثقافة المعلوماتية لديهم.

◄ ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: **هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات تبعاً لمتغير الجنس؟**

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة لمستوى كفاءات الوعي المعلوماتي وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات تبعاً لمتغير الجنس، كما استخدم اختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات فكانت كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) المحسوبة ومستوى الدلالة لاستجابات الطلبة لمستوى كفاءات الوعي المعلوماتي وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات تبعاً لمتغير الجنس

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحساب	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكور	١٧٢	٣,٨٩٩	٠,٧١١	٠.٧٩	٠.٤٣
الإناث	٢٩٢	٣,٩١٥	٠,٦٩٧		

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات تبعاً لمتغير الجنس. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (بركات ٢٠١٠– أ؛ Luu & Freeman, 2011؛ Van de Vord, 2010؛ Schroe-er & Cahoy, 2010؛ Kilic, 2010؛ Engelmann & Tergan, 2010؛ Hepworth, 2009؛ Hawamleh & Al- Lamal, ٢٠٠٨؛ الشافعي، ٢٠٠٥؛ خير، ٢٠٠٤؛ Hobbes, 2002) ، التي أظهرت عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في مستوى الوعي المعلوماتي، بينما تتعارض مع نتائج دراسات (الشوابكة وعلي، ٢٠٠٦؛ Michelle, 2006) التي أظهرت نتائجها وجود فروق بين الجنسين في مستوى الوعي المعلوماتي لصالح الذكور. وتفسير ذلك هو أن الطلبة على اختلاف جنسهم قد تعرضوا للمثيرات التعليمية نفسها خلال دراستهم، وأن الإرشادات والتوجيهات التي وجهها المشرفون الأكاديميين أنفسهم كانت تصل لكلا الجنسين وفي جميع التخصصات بالأسلوب نفسه وبالطريقة نفسها.

◄ ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: **هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات تبعاً لمتغير التخصص**؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة لمستوى كفاءات الوعي المعلوماتي وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات تبعاً لمتغير التخصص، فكانت كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى الطلبة تبعا لمتغير التخصص

متغير التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تربية	٢٢٧	٣,٨٥٤	٠,٦١٦
إدارة واقتصاد	٣٣	٣,٨٥٥	٩٨٥,٠
حاسوب واتصالات	٤٢	٤,١٢٧	٠,٨١٩
خدمة اجتماعية وأسرية	١٦٢	٤,٠٨٥	٧٧٧,٠

يلاحظ وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة في مستوى كفاءات الوعي المعلومات تبعاً لمتغير التخصص، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات استخدم اختبارتحليل التباين الأحادي والمبينة في الجدول الآتي:

الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى الطلبة تبعاً لمتغير التخصص

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٦٢٨	٣	٠,٢٠٩	١,٦٠٨	٠,١٩
داخل المجموعات	٥٩,٩٧٩	٤٦٠	٠,١٣٠		
المجموع	٦٠,٦٠٧	٤٦٣			

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات تبعاً لمتغير التخصص. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة وجد أنها تتفق مع دراسات (بركات، ٢٠١١– أ؛ Hepworth, 2009؛ العمودي والسلمي، ٢٠٠٨؛ خير، ٢٠٠٤؛ Hobbes, 2002) ، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في مستوى الوعي المعلوماتي لدى الطلبة تبعاً لمتغير التخصص، بينما تعارضت مع دراسات (Luu & Freeman, 2011؛ Van de Vord, 2010؛ Schroeder & Cahoy, ٢٠١٠؛ الشافعي، ٢٠٠٥) التي أظهرت نتائجها وجود فروق في هذ المستوى لصالح التخصصات العلمية، كما تعارضت مع دراسات (Engelmann & Tergan, 2010؛ Hawamleh & Al- Lamal, 2008؛ الشوابكة وعلي، ٢٠٠٦) التي أظهرت نتائجها وجود فروق لصالح طلبة التخصصات النظرية.

◄ رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وهو: **هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات تبعاً لمتغير المعدل التراكمي؟**

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة لمستوى كفاءات الوعي المعلوماتي وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات، تبعاً لمتغير المعدل التراكمي، فكانت كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى الطلبة تبعا لمتغير المعدل التراكمي

متغير التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٦٨	٧٥	٣,٦٠٠	٠,٩٧٦
٦٨– ٧٥.٩	٢٠٤	٣,٦٤٤	٧٤٥,٠
٧٦ – ٨٤.٩	١٣٥	٣,٩٥٠	٠,٨٧٩
٨٥ فأكثر	٥٠	٤,٢٨٣	٩٩٧,٠

يلاحظ وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة في مستوى كفاءات الوعي المعلومات تبعاً لمتغير المعدل التراكمي، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات استخدم اختبارتحليل التباين الأحادي والمبينة في الجدول الآتي:

الجدول (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى الطلبة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣,٤٧٢	٣	١,١٥٧	٩,١٨٣	٠,٠٠٠*
داخل المجموعات	٥٨,١٣٥	٤٦٠	٠,١٢٦		
المجموع	٦١,٦٠٧	٤٦٣			

* دال عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات تبعاً لمتغير المعدل التراكمي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية والمبينة نتائجه في الجدول الآتي:

الجدول (٩)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى الطلبة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

المعدل التراكمي	أقل من ٦٨	٦٨ – ٩. ٧٥	٧٦ – ٨٠	أكثر من ٨٠
أقل من ٦٨	–	٠.٠٧٣	٠.٠٣٢*	٠.٠٠٣*
٦٨ – ٩. ٧٥	–	–	٠.٠٤٣*	٠.٠١١*
٧٦ – ٨٠	–	–	–	٠.٠٣٣*

* دال عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المفحوصين في مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي تبعاً لمتغير المعدل التراكمي بعد دراسة مقرر مشروع التخرج وذلك على الشكل الآتي:

- بين فئة الطلبة الذين معدل التراكمي لديهم (أقل من ٦٨) ، وبين الطلبة الذين معدل التراكمي لديهم من فئة (٧٦ – ٨٠) ، وبين الطلبة الذين من فئة أكثر من ٨٠ لصالح الأخيرة.

- بين الطلبة الذين معدل التراكمي لديهم من فئة (٦٨ – ٩. ٧٥) ، وبين الطلبة الذين معدل التراكمي لديهم من فئة (٧٦ – ٨٠) ، وبين الطلبة من فئة أكثر من ٨٠ لصالح الأخيرة.

- بين الطلبة الذين معدل التراكمي لديهم من فئة (٧٦ – ٨٠) ، وبين الطلبة الذين معدل التراكمي لديهم من فئة أكثر من ٨٠ لصالح الأخيرة.

- عدم وجود فرق دال إحصائياً بين الطلبة من فئة أقل من ٦٨ وبين الطلبة الذين معدل التراكمي لديهم من فئة (٦٨ – ٩. ٧٥) .

وهذا يعني أن هناك فروقاً جوهرية في مستوى الوعي المعلوماتي لدى الطلبة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي وأن هذه الفروق لصالح الطلبة الأكثر تحصيلاً، ثم متوسطي التحصيل وأخيراً المتأخرين تحصيلياً.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، وجد أنها تتفق مع دراسات (بركات، ٢٠١١– أ؛ Schroeder & Cahoy, 2010؛ Hawamleh & Al- Jamal, 2008) ، التي أظهرت نتائجها وجود فروق جوهرية في مستوى الوعي المعلوماتي لدى الطلبة تبعاً

لمتغير المعدل التراكمي، وذلك لصالح الطلبة المتفوقين، بينما تعارضت مع دراسات (Luu & Freeman, 2011؛ Van de Vord, 2010؛ العمودي والسلمي، ٢٠٠٨؛ ٢٠٠٥؛ Kilic, 2010؛ Engelmann & Tergan, 2010؛ Michelle, 2006) ، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في هذ المستوى تبعاً لمتغير المعدل التراكمي. ولدى مقارنة هذه النتيجة وجد أنها تتفق مع دراسات (بركات، ٢٠١١– أ؛ Hepworth, 2009؛ خير، ٢٠٠٤؛ Hobbes, 2002) ، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في مستوى الوعي المعلوماتي لدى الطلبة تبعاً لمتغير التخصص، بينما تعارضت مع دراسات (Luu & Freeman, 2011؛ Van de Vord, 2010؛ Schroeder & Cahoy, 2010؛ الشافعي، ٢٠٠٥) ، التي أظهرت نتائجها وجود فروق في هذا المستوى لصالح التخصصات العلمية. ويرى الباحث أن تفوق الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المرتفعة في مستوى الوعي المعلوماتي يعدُّ مظهراً واقعياً ومتوقعاً، فمن الطبيعي أن يتفوق الطلبة ذوو التحصيل المرتفع في اكتسابهم لمهارات الوعي المعلوماتي، وممارستهم لها بفعالية، وقد يكون مرد ذلك لما يتمتع به هؤلاء الطلبة من قدرات عقلية وإبداعية تساعدهم على تناول الموضوعات، وكيفية الوصول إليها ومناقشتها وتحليلها بشكل منظم وفعال.

◄ خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وهو: **هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات تبعاً لمتغير مستوى السنة الدراسة؟**

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة لمستوى كفاءات الوعي المعلوماتي وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات تبعاً لمتغير مستوى السنة الدراسية، فكانت كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى الطلبة تبعا لمتغير مستوى السنة الدراسية

متغير التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أولى	١٠٩	٣,٦١٨	٠,٩٩٩
ثانية	١٢٧	٣,٧١٨	٨٧٦,٠
ثالثة	١٢٢	٣,٨٩٣	٠,٨٢٨
رابعة	١٠٦	٤,٠٣٤	٩١١,٠

يلاحظ وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة في مستوى كفاءات الوعي المعلومات تبعاً لمتغير مستوى السنة الدراسية، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات استخدم اختبارتحليل التباين الأحادي والمبينة في الجدول الآتي:

الجدول (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى الطلبة تبعاً لمتغير مستوى السنة الدراسية

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢,٢٦٣	٣	٠,٧٥٤	٧,٤٦٥	٠,٠٠٠*
داخل المجموعات	٤٦,٣٤٥	٤٦٠	٠,١٠١		
المجموع	٤٨,٦٠٨	٤٦٣			

* دال عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات تبعاً لمتغير مستوى السنة الدراسية لديهم، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية والمبينة نتائجه في الجدول الآتي:

الجدول (١٢)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى الطلبة تبعاً لمتغير مستوى السنة الدراسية

المعدل التراكمي	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
أولى	–	٠.٠٨٨	٠.٠٤٥*	٠.٠٠٢*
ثانية	–	–	٠.٤٤٥	٠.٠١٢*
ثالثة	–	–	–	٠.٤٥٦

* دال عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المفحوصين في مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي تبعاً لمتغير مستوى السنة

الدراسية وذلك على الشكل الآتي:

- بين فئة الطلبة من مستوى السنة الأولى، وبين الطلبة من مستوى السنة الثالثة لصالح الأخيرة

- بين فئة الطلبة من مستوى السنة الأولى، وبين الطلبة من مستوى السنة الرابعة لصالح الأخيرة

- بين فئة الطلبة من مستوى السنة الثانية، وبين الطلبة من مستوى السنة الرابعة لصالح الأخيرة

- عدم وجود فروق جوهرية بين فئة الطلبة من مستوى السنة الأولى، وبين الطلبة من مستوى السنة الثانية

- عدم وجود فروق جوهرية بين فئة الطلبة من مستوى السنة الثانية، وبين الطلبة من مستوى السنة الثالثة

- عدم وجود فروق جوهرية بين فئة الطلبة من مستوى السنة الثالثة، وبين الطلبة من مستوى السنة الرابعة

وهذا يعني أن هناك فروقاً جوهرية في مستوى الوعي المعلوماتي لدى الطلبة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي وأن هذه الفروق لصالح الطلبة الذين في مستوى السنة الرابعة أولاً، ثم الثالثة وأخيراً الطلبة الذين من مستوى السنة الثانية والسنة الأولى. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع الدراسات السابقة وجد أن هناك دراسات قليلة جداً تعرضت لدراسة هذا المتغير، فقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسات (بركات، ٢٠١١– أ؛ Luu & Freman, 2011) ، التي أظهرت وجود فروق في مستوى الوعي المعلوماتي تبعاً لهذا المتغير لصالح الطلبة من المستويات العليا في المرحلة الجامعية، بينما تعارضت مع دراسة (Kilic, 2010) ، التي أظهرت عدم وجود فروق جوهرية في هذا المستوى تبعاً متغير مستوى السنة الدراسية. وقد يكون مرد هذه النتيجة إلى الخبرة التي كونها الطلبة في السنوات الأخيرة من مرحلة التعليم الجامعي، فبعد دراسة هؤلاء الطلبة خلال السنوات الأولى للعديد من المقررات المتنوعة باستخدام تقنيات ووسائط مختلفة، يكونون قد كونوا مهارات مناسبة للتعالم مع استراتيجيات الوعي المعلوماتي، إضافة إلى أنهم في السنة الأخيرة عادة ما يدرسون مقرر مشروع التخرج الذي يمارس فيه الطلبة فعلاً مهارات الاتصال بالمعلومات لما يتطلبه هذا المقرر منهجياً من جمع للمعلومات اللازمة وتحليلها وتنظيمها، وهذا يفسر ارتفاع مستوى الوعي المعلوماتي لدى الطلبة في مستوى السنة الرابعة.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة ومناقشتها يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

١. ضرورة إعداد برامج للوعي المعلوماتي بمفهومها الموضح في الدراسة تشمل جميع فئات المجتمع (ما قبل الجامعي، الجامعي، وما بعد الجامعي) بما يتناسب مع ظروف كل فئة وإمكاناتها ومهاراتها ومستوياتها لتحسين التعليم بشكل جيد في الجامعات الفلسطينية.

٢. ضرورة وجود خطط واضحة لتنمية مهارات مجتمع الجامعة في التعامل مع تكنولوجيا المعلومات، وإعادة تعديل اللوائح والتشريعات الخاصة بالوعي المعلوماتي.

٣. دمج مهارات الوعي المعلوماتي لتكون جزءاً أساسياً في المناهج الدراسية التي تقدمها البرامج التعليمية بالمرحلة الجامعية، مع المساعدة في إعداد الأدبيات الفكرية التي تساعد على إيضاح تلك المهارات والتعرف عليها.

٤. اعتبار الوعي المعلوماتي معياراً اساسياً لتقويم الطلبة على اختلاف مستوياتهم الدراسية لتحقيق مبدأ التعلم مدى الحياة.

٥. العمل المستمر على اكساب الطلبة المهارات المعلوماتية والمدعمة باستخدام التقنيات الحديثة.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. إليسون، بريان (٢٠٠٢) . المهارات البحثية للطلاب. القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

٢. بركات، زياد (٢٠١١– أ) . كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة بعد دراسة مقرر مشروع التخرج تبعاً للمعايير العالمية. ورقة علمية مقدمة للمؤتمر العلمي حول «التعليم الالكتروني واقتصاديات المعرفة» الذي تنظمه جامعة القدس المفتوحة، منطقة غزة التعليمية.

٣. بركات، زياد (٢٠١١– ب) . «إدراك طلبة جامعة القدس المفتوحة لمفهوم الثقافة الكونية». بحث مقبول للنشر في مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت.

٤. بركات، زياد (٢٠١٠) . «معوقات استخدام الانترنت لدى الطلبة: دراسة أجريت على عينة من طلبة فلسطين». مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، ٦ (٢٥– ٢٦) ، ١٤٤– ١٥٦.

٥. بركات، زياد (٢٠٠٩) . «استراتيجيات جامعة القدس المفتوحة من أجل التنمية البشرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها». المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، ٢ (٣) ، ٢٩١– ٣٣٤.

٦. بركات، زياد وعوض، أحمد (٢٠١٠) . «دور الجامعات العربية في تنمية مجتمع المعرفة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها». مجلة اتحاد الجامعات العربية، (٥٦) ، ٧١– ١١٣.

٧. دياب، مفتاح (٢٠٠٧) . محو الأمية المعلوماتية: المفهوم والأهداف والخصائص. طرابلس: جامعة الفاتح.

٨. جوهري، عزة (٢٠٠٩) . «مدى تحقيق مؤسسات التعليم لأهدافها». مجلة مركز البحوث التربوية، ٢٤ (٣) ، ١٣٣– ١٣٩.

٩. خير، أمنية (٢٠٠٤) . الوعي المعلوماتي لدى الباحثين في محافظة الاسكندرية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الاسكندرية.

١٠. الشافعي، داليا حسن (٢٠٠٥) . الامية المعلوماتية في المجتمع الجامعي بالقاهرة: دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، قسم المكتبات والوثائق والمعلومات، جامعة القاهرة.

١١. الشوابكة، يونس وعلي، وليد (٢٠٠٦) . «اتجاهات طلبة السنة الأولى في جامعة الإمارات العربية المتحدة نحو برنامج الثقافة المعلوماتية في مكتبات الجامعة». نشرة جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي، ١١ (٣) ، ١٨.

١٢. عادل، خضر (٢٠٠٢) . مهارات البحث النفسي و التربوي و الاجتماعي في عصر العولمة. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٣. العمران، حمد (٢٠٠٨) . «الوعي المعلوماتي». المجلة المعلوماتية، (١٧) ، ١٢- ٣٣.

١٤. العمودي، هدى، والسلمي، فوزية (٢٠٠٨) «الوعي المعلوماتي في المجتمع الاكاديمي: دراسة تطبيقية على طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزين». مجلة دراسات المعلومات، (٣) . ١٦١- ٢٢٤.

١٥. فضيل، أحمد (٢٠٠٨) . «تطور الوعي المعلوماتي في الجمهورية اليمنية». مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية، جامعة عدن، (٢) ، ٥٩- ٨٨.

١٦. مارشال، بيتر (٢٠٠٣) . طرق إعداد المشروعات البحثية. القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

١٧. محمد، نبيل (٢٠١١) . فاعلية مقرر الكتروني لتنمية مهارات استخدام نظام موودل (moodl) لدى طلاب الدراسات العليا وأثره على التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز في كلية التربية جامعة بنها. ورقة علمية مقدمة في المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الالكتروني والذي أقيم في فبراير ٢٠١١ بمدينة الرياض.

١٨. الوادي، بلال محمود (٢٠٠٩) ماجستير إدارة الأعمال- جامعة عمان العربية للدراسات العليا، www. belal- wadi. webs. com

١٩. اليونسكو (٢٠٠٠) التعليم للجميع: الوفاء بالتزاماتنا الجماعية. إطار عمل دكار، المنتدى العالمي للتربية، داكار، السنغال ٢٦ - ٢٨ أبريل.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. American Library Association Committee on Information Literacy (2009) . Report released, Washington, available at:
http:// www. ala. org/ ala/ acrlpubs/ whitepapers/ presidential. htm.
2. Association of college and research libraries. (2000) . "Information literacy competency standards for higher education". Available at:
http:// www. ala. org/ ala/ acrl/ acrlstandards/ informationlitercycompetency. htm.
3. Bhola, H. (2002) . Report on complaining for literacy seminar held in Udaipur. India.
4. Burch, S. (2008) . "The information society and the knowledge society". Available at: http:// vecam. org/ article517. html.
5. Burgess, W. (2003) . "Advanced professional certification for teachers". UNICORN, 26 (1) , 8- 21.
6. Doly, C. (1992) . Outcome measures for information literacy within the national education goals of 1990. Final report of the National Forum on Information Litercy, available at:
http:// eric. ed. gov. ericdoces/ data/ content.
7. Eisenberg, M. & Lowe, C. (1998) . Information literacy essential skills for the information age. 2ed, London: Libraries Un Limited.
8. Engelmann, T &Tergan, S. (2010) . Evoking Knowledge and Information Awareness for Enhancing Computer- Supported Collaborative Problem Solving. Journal of Experimental Education, 78 (2) , 268- 290.
9. Hargreaves, A. (2003) . Teaching in the knowledge society". New York: Teacher College Press.
10. Hawamleh, M. & Al- Jamal, D. (2008) . "Society knowledge: The experience of Jordanian Universties". Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education, (1) , 121- 159.

11. *Hebworth, A. (2009) . A stdy of undergraduate iformation literacy and skills. Available at: http:// www. ed. gov/ pubs/ Underlit/ info- literacy. htmi.*

12. *Hobbes, W. (2002) . "Effects of subject- matter knowledge in the teaching of biology and physics". Teaching and Teacher Education, 3 (3) , 109- 120.*

13. *Kilic, C. (2010) . Learning Strategies and Motivational Factors Predicting Information Literacy Self- Efficacy of E- Learners. Australasian Journal of Educational Technology, 26 (2) , 192- 208.*

14. *Loescher, F. (1996) . A report on faculty perceptions of students' information literacy competencies in journalism mass communication programs. Available at:*
http:// www. ala. org. ala/ acrl/ acrlpubs/ backissus/ crljly05.

15. *Luu, K & Freeman, J. 2011) (An Analysis of the Relationship between Information and Communication Technology (ICT) and Scientific Literacy in Canada and Australia. Computers & Education, 56 (4) , 1072- 1082.*

16. *Marcelo, T. (2003) . Information literacy survey. Berkely: The Library University of California.*

17. *Mckenzie, K. (2000) . Developing information literacy skills in freshmen engineering technology students. Available at:*
http:// www. umanitoba. ca/ libraries/ mala/ infolit. pdf.

18. *Michelle, H. (2006) . "Improving library services for graduate nurse students in New Zealand". Heath Information & Libraries Journal, 23 (2) , 102- 109.*

19. *Powell. C. & Smith, J. (2009) . "Information literacy skills of occupational therapy graduates: A survey of learning outcomes". Med Libra Assoc, 91 (4) , 468- 477.*

20. *Retiz, J. (2003) . Definition of information literacy. In on- line Dictionary of Library & Information. Available at: htt:// Iu. com/ odlis/ odis_i. cfm.*

21. *Schroeder, R & Cahoy, E. (2010) . Valuing Information Literacy: Affective Learning and the ACRL Standards. Portal Libraries and the Academy, 10 (2) , 127- 146.*

22. *Thompson, M. & Henley, J. (2007) . "The role of academic libraries in the enhancement of information literacy". Journal of Library & Information Science,71 (3) , 259- 267.*

23. *Van de Vord, R. (2010) . Distance Students and Online Research: Promoting Information Literacy through Media Literacy. Internet and Higher Education, 13 (3) , 170- 175.*

24. *Webber, S. & Johnston, B. (2006) . Information literacy definitions and models. Available at: http:// dis.shef.ac.uk/ litracy/ definitions.htm.*

«واقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية ومعوقات ذلك من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس»

د. محمد عبد الإله الطيطي*

د. محمود أحمد أبو سمرة***

أ. جمال منصور**

* أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك/ كلية التربية/ جامعة القدس المفتوحة/ فرع رام الله والبيرة.

** أستاذ الإدارة التربوية المشارك/ كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس/ أبو ديس.

*** ماجستير إدارة تربوية/ وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية/ رام الله.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية ومعوقات ذلك من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس.وتكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس ومعاونيهم، والبالغ عددهم (٥٨٠) فرداً، واختيرت عينة طبقية بلغت (٢٩٦) من مديري المدارس ومعاونيهم، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لهذه الدراسة، وقام الباحثون ببناء استبانة كأداة للدراسة تضمنت (٦٢) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي: الشؤون الإدارية والمالية، والشؤون الفنية، والشؤون الأكاديمية والتعليمية، ومجال آخر يتعلق بمعوقات استخدام هذه التتكنولوجية (المادية والفنية) .وتحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها بالطرق التربوية والاحصائية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع استخدام التكنولوجيا ومعوقاتها من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في الإدارة المدرسية في محافظة القدس هو بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣,٦٦) للدرجة الكلية لواقع استخدام التكنولوجيا، و (٢,٧٩) لمجال المعوقات، وفق مقياس ليكرت الخماسي، كذلك أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تقديرات أفراد العينة لواقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في محافظة القدس تعزى لمتغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي، والخبرة (باستثناء مجال واحد فقط) ، في حين كانت هناك فروق في تقديراتهم تعزى لمتغير الجهة المشرفة، لصالح المدارس الخاصة.

Abstract:

This study aimed at identifying the use of technology and its obstacles in school administration as viewed by the principals and their assistants. The study population consisted of school principals and their assistants who were totally (580) . A sample of (296) was chosen. The researchers designed a 62 – item questionnaire, distributed over four aspects.

The study revealed that the degree, of using technology and its obstacles as viewed by the principals and their assistants in school administration in Jerusalem district, was medium, with mean of (3. 66) to the total degree of the use of technology, and (2. 79) to obstacles according to Likert measurement.

مقدمة:

ساهم التقدم العلمي في النهوض السريع في جميع مجالات الحياة الحالية، كما ساهم في تطور كثير من المجالات الأخرى، وتعدُّ التكنولوجيا في مقدمة إنجازات الثورة العلمية الحديثة، وقد تأثر المجتمع بهذا التقدم العلمي والتطور التكنولوجي، مما أحدث نقلة نوعية في تركيبة هذه المجتمعات، ناهيك عن التطور التكنولوجي الذي أثر تأثيراً كبيراً في مجمل مؤسسات هذا المجتمع، فلقد أثرت التكنولوجيا الحديثة في سياسات هذه المؤسسات وأنظمتها، مما جعلها تتناسق مع التطور الحالي.

وساهمت التكنولوجيا في هذا التطور المعاصر عن طريق تسهيل سرعة الحصول على المعلومات وسرعة معالجتها، واستدعائها، وتخزينها، واستخدامها في كافة العمليات الحسابية، والإحصائية، والتحليلية لمواجهة متطلبات الحياة المعاصرة، مما أدى إلى سرعة إنجاز المهمَّات، والأعمال، وسرعة تحقيق الأهداف (الحيلة، ٢٠٠٧) .

لذلك أدت التكنولوجيا دوراً فعالاً ورئيساً في حل الكثير من المشكلات الإدارية والفنية متى ما تم الاستخدام الأمثل لها، وتوجيهها نحو أهداف المدرسة، حيث إن العمل الإداري المدرسي مثل بقية المؤسسات الإدارية والعلمية والعسكرية يتم فيها إدخال المعلومات وتحليلها ووضع الخطط المناسبة لها لسرعة إنجازها، وتحديد احتياجات الموظفين والطلبه للإفادة منها مستقبلاً. (سعادة والسرطاوي، ٢٠٠٧) .

ومع بداية القرن الحادي والعشرين أصبح على المؤسسات المختلفة كافة أن تتوافق أوضاعها مع الحياة العصرية التي تتطلبها تكنولوجيا المعلومات، ومن هذا المنطلق أصبحت التكنولوجيا بأشكالها كافة السلاح الحقيقي لمواجهة التحديات العديدة التي تواجهنا أفراداً وأمة، وتواجه الاقتصاد الوطني، وأصبح التطور التكنولوجي هدفاً قومياً، واحتياجاً حقيقياً لنمو المجتمع، وقدرات أفراده، وحسن استخدام موارده وحمايتها (عمور وأبو رياش، ٢٠٠٧؛ عبود، ٢٠٠٧؛ الصوفي، ٢٠٠٥) .

لقد أصبحت التكنولوجيا الإدارية عنصراً أساسياً، ومهماً في الدوائر بمختلف أنواعها، واختصاصاتها صغيرة كانت أم كبيرة لكونها أداة مهمة في عملية إنجاز الأعمال بشكل كفء ودقيق وسريع، فقد بدأت هذه الدوائر في التنافس في استخدام التكنولوجيا، وبدأت الدول بمكننتها وصولاً إلى تقديم أفضل الخدمات وأسرعها وأدقها، وأدى ذلك إلى ظهور مصطلح الإدارة التكنولوجية الذي يعني الاستغناء عن المعاملات الورقية عن طريق الاستخدام الواسع للتكنولوجيا (السالمي والدباغ، ٢٠٠١) .

ويرى (عبوي، ٢٠٠٧) أن الإدارة المدرسية الناجحة حجر الزاوية في العملية التعليمية التربوية فهي التي تحدد المعالم، وترسم الطرق للوصول إلى هدف مشترك في زمن محدد، وهي التي ترسم الوسائل الكفيلة لمراجعة الأعمال ومتابعة النتائج متابعة هادفة، مما يساعد على إعادة النظر في أساليب التنفيذ التي يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف المنشودة، والإدارة المدرسية الواعية تهدف إلى تحسين العملية التربوية والارتفاع بمستوى الأداء، وذلك عن طريق توعية العاملين في المدرسة وتبصيرهم بمسؤولياتهم وتوجيههم التوجيه التربوي السليم.

لذلك هدفت الإدارة المدرسية إلى تنظيم الأعمال المختلفة التي يمارسها عدد من العاملين في المدرسة من أجل تحقيق هدف معين، بأقل جهد، وأسرع وقت، وأفضل نتيجة حيث تؤدي التكنولوجيا دوراً مهماً فيها، وللوصول إلى حقيقة الأمر في استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية تحاول هذه الدراسة تحديد واقع استخدام التكنولوجيا في العمل الإداري المدرسي، ومدى قدرة مديري المدارس ومعاونيهم على استخدام أنواع البرمجيات، وأهم المعوقات التي تواجههم في التعامل معها.

مشكلة الدراسة:

لقد غيرت التكنولوجيا الحديثة كثيراً من المفاهيم والأسس الإدارية، وهو ما دعا معظم المؤسسات إلى إدخال التكنولوجيا الحديثة في آليات العمل الإداري بشكل عام والإدارة المدرسية بشكل خاص، حيث تسهم التكنولوجيا بدور كبير في العمل الإداري، كما أنها تمنح مدير المدرسة القدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة، وتسهم في إنجازها للأعمال الإدارية والتغلب على الصعوبات التي تواجه الإدارة المدرسية، وتوفر الوقت والجهد لمتابعة التطوير المدرسي وتحقيق الأهداف، ومن خلال خبرة الباحثين في هذا المجال، فقد تمثلت مشكلة الدراسة في معرفة واقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية، ومعوقات ذلك من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس.

أسئلة الدراسة وفرضياتها:

تحاول هذه الدراسة الاجابة عن الأسئلة الآتية كما تحاول فحص الفرضيات المنبثقة عنها:

- السؤال الأول: ما واقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس؟

- السؤال الثاني: ما معوقات استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس؟

- السؤال الثالث: هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية من قبل مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس تعزى لمتغيرات الدراسة: المسمى الوظيفي، والجنس، والخبرة في الوظيفة الحالية، والجهة المشرفة؟

وينبثق عن السؤال الثاني الفرضيات الصفرية الآتية:

♦ الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في واقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

♦ الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في واقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم تعزى إلى متغير جنس المستجيب.

♦ الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في واقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية.

♦ الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في واقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم تعزى إلى متغير الجهة المشرفة.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- التعرف إلى واقع استخدام التكنولوجيا لدى مديري ومديرات المدارس ومعاونيهم في الإدارة المدرسية في مدارس محافظة القدس.

- التعرف إلى المعوقات التي تواجه مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس نحو استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية.

أهمية الدراسة:

تعد الإدارة المدرسية من الركائز الأساسية في العملية التربوية، إذ إنها تهدف إلى

تنظيم جميع عناصر هذه العملية، وتوجيهها بغية تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العملية، والمتمثلة في تحسين نوعية الخدمات التربوية والتعليمية المقدمة للطلبة، ولذلك فإن مسؤولية مدير المدرسة كقائد تربوي وكمشرف مقيم، تعني بالدرجة الأولى إدراكه حاجات المدرسة بوصفها مجتمعاً تربوياً متكاملاً، وحاجات الطلبة كأعضاء في هذا المجتمع التفاعلي، وبالتالي يسعى إلى دفع خدمات العملية التربوية لتلبية تلك الحاجات بكفاءة وفاعلية.

إن العمل الإداري المدرسي على درجة من الأهمية، ويحتاج إلى التطوير والتحديث في ظل الثورة التكنولوجية التي تجتاح جميع نواحي الحياة، لما تمثله هذه التكنولوجيا من تطور إيجابي في العمل الإداري المدرسي، إذ تأتي أهمية هذه الدراسة حسب علم الباحثين من أولى الدراسات التي تلقي الضوء على هذا العبء الإداري الذي يقوم به مديرو المدارس ومديراتها في محافظة القدس والمعوقات التي تواجههم، واقتراح الحلول الممكنة للتغلب عليها، وذلك باستخدام التكنولوجيا في العمل الإداري، مما يضع حداً لمعاناة المديرين وتخفيف الأعباء عنهم، وبالتالي يمنحهم بعض الوقت لتطوير العملية التربوية والنهوض بها.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة في إفادة كل من الإداريين ومديري المدارس والمعلمين وأصحاب القرار.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم التكنولوجيا وأهميتها:

اشتقت كلمة التكنولوجيا (Technology) ، والتي عربت (بالتقنيات) ، من الكلمة اليونانية «Techno» وتعني فناً أو مهارة، وبذلك فإن كلمة تقنيات تعني علم المهارات أو الفنون، أي دراسة المهارات بشكل منطقي لتأدية وظيفة محددة (اللامي، ٢٠٠٧) . ويرى كل من «هاينك» (Heinich) ، و «جلبرت» (Galbraith) الواردان في الحيلة (٢٠٠٧) أن التكنولوجيا ليست نظريات التعلم كما هو الاعتقاد عند بعض التربويين، بل هي التطبيق النظامي للمعرفة العلمية أو معرفة منظمة من أجل أغراض عملية، وهي أيضاً التنظيم الفعال لخبرة الإنسان من خلال وسائل منطقية ذات كفاءة عالية، وتوجيه القوى الكامنة في البيئة المحيطة، وأن التكنولوجيا تجمع بين الطريقة والآلة، وعليه يؤكدون أن الحاسب الالكتروني لا يعد تقنية، وإنما هو جزء من التقنية المتقدمة، لكونه جهازاً معقدا يتطلب مهارات متخصصة، وعمليات دقيقة حتى ينجز الأعمال بشكل فعال.

وتحتل التكنولوجيا دورا حيويا في مختلف المنظمات لمساهمتها في تحقيق الأداء المتميز وتحسين ديمومة مراكزها التنافسية وتعزيزها، مما يؤكد ضرورة مواكبة التغيرات التكنولوجية السريعة والهائلة في ميادين العمليات، من خلال تطبيق نظم وتقنيات ملائمة تساهم في تحقيق أهدافها، **وتكمن أهمية توظيف التكنولوجيا من خلال العديد من الفوائد التي حققتها لعدد كبير من المؤسسات والمنظمات، منها:**

- ♦ تقليل التكاليف وتوفير الهدر المالي في المنظمات والمؤسسات، وتسهيل عملية التواصل والاتصال، وتقديم خدمات هاتفية مبتكرة نتيجة لاستخدام التكنولوجيا.
- ♦ المساهمة الكبيرة للتكنولوجيا في تحسين الجودة نتيجة لاستخدام الأتمتة، مما خفض نسبة الأخطاء في العمليات، وتحسين الجودة بشكل متميز.
- ♦ أدت التكنولوجيا إلى السرعة وتوفير الوقت وعدم التأخير في إنجاز الأعمال.
- ♦ يتجلى دور التكنولوجيا باعتبارها إحدى التحديات الرئيسة التي تواجه إدارة العمليات في مختلف المنظمات، مما استوجب ضرورة الاستغلال الكفء والفعال لأساليب التكنولوجيا الحديثة، ليس لتحقيق الميزة التنافسية فحسب، وإنما للمحافظة على بقائها واستمراريتها.
- ♦ أثرت التكنولوجيا الحديثة على التحسين المستمر لأداء العمليات الإدارية والفنية في المنظمات والمؤسسات (سلامة، ٢٠٠٦؛ السالمي والدباغ، ٢٠٠١) .

التكنولوجيا والإدارة المدرسية الحديثة:

ساهت التكنولوجيا الحديثة في تغيير كثير من المفاهيم والأسس الإدارية، وهو ما حدا بمعظم المؤسسات التربوية إلى إدخال التكنولوجيا الحديثة إلى آليات العمل الإداري، وصلب الهياكل الإدارية فيها، وتؤدي التكنولوجيا الحديثة دوراً كبيراً في العمل الإداري المدرسي المعاصر باعتباره آلية من آليات الإدارة الحديثة التي يجب تطويعها وتسخيرها لصالح العمل الإداري، وأحد الموارد الأساسية لتلك الهياكل في التعامل مع الظروف والمستجدات العالمية التي تتصف بالتغيير السريع والمنافسة الحادة، إضافة إلى أنها إحدى الاستراتيجيات الإدارية للتغلب على الصعوبات البيروقراطية من جهة، والتواؤم مع طبيعة العصر ومنتجاته التكنولوجية والالكترونية من جهة أخرى.

لذلك تؤدي التكنولوجيا الحديثة دوراً مهماً في تحقيق التكامل بين المتغيرات الخارجية، وبين احتياجات الإدارات المدرسية وإمكاناتها وقدراتها، حيث تحتاج الأخيرة إلى حاجة

ملحة لوجود نظام معلوماتي منظور وذلك لمواكبة الاتجاه المتزايد إلى التخصص وتقسيم العمل، والاتجاه نحو اللامركزية في العمل الإداري المدرسي مع ظهور أساليب جديدة في العمل الإداري سواء في اتخاذ القرار أو التخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة، وذلك بالاستفادة من مهارات العاملين في الإدارات المدرسية (عامر، ٢٠٠٧، الرشايدة، ٢٠٠٧).

وتبرز أهمية التكنولوجيا بجميع أنواعها في تشغيل ومعالجة وتخزين ونقل المعلومات والاتصال في الميدان التربوي المدرسي بشكل الكتروني، والتي لا بد من توافر الآلات الضرورية للعمل الإداري فيها كالاتصال وشبكات الربط وأجهزة الفاكس والطابعات بأنواعها وآلات تصوير الوثائق وغيرها من المعدات، كما أن توظيف استخدام التكنولوجيا في العمل الإداري المدرسي سواء في النواحي الإدارية والفنية والتعليمية يساعد كثيراً على النهوض بهذه المؤسسة التربوية لتحقيق أهدافها. وتساعد التكنولوجيا الحديثة على تحسين أداء الأفراد في مختلف النواحي، فكلما مالت الإدارات المدرسية على اعتماد آليات وتكنولوجيا حديثة، كلما تحسن أداؤها واقتربت من تحقيق أهدافها بصورة أكثر فعالية في أغلب الأحيان. (اللامي، ٢٠٠٧؛ الخواجا، ٢٠٠٤) .

ويمكن القول إن التغير الحاصل في الإدارة بشكل عام، والإدارة المدرسية بشكل خاص، ونتيجة للتطور التكنولوجي الحالي، قد ساهم في وضع أسس للإدارة الحديثة (التكنولوجية) ، وهذا واضح لدى كل من عامر (٢٠٠٧) وسلطان (٢٠٠٠) فيما أورداه عن **مجموعة الأسس التي تقوم عليها الإدارة الحديثة (التكنولوجية) ، ومنها:**

- التعامل مع الظروف والمستجدات التي تتصف بالتغير السريع، والتوائم مع طبيعة العصر ومنتجاته التكنولوجية.
- تحقيق التكامل بين المتغيرات الخارجية، وبين احتياجات الهياكل الإدارية وإمكاناتها وقدراتها.
- اتباع المنهج العلمي في التعامل مع المعلومات.
- توفير أساليب وطرق جديدة لتنظيم العمل الإداري.
- الدقة في معالجة وتشغيل البيانات والمعلومات.
- السرعة في تداول البيانات والمعلومات بين مختلف الأطراف التعليمية.
- تنمية العمل الإداري المدرسي وفق نظم واضحة، وطرق عمل محددة.
- تستطيع التكنولوجيا تقديم طرق التحليل والتغيير للعمليات والمعاملات التنظيمية نحو اتخاذ القرارات الإدارية الفعالة.

- ♦ تطبيق الأساليب الحديثة والمعاصرة في مختلف سياسات الموارد البشرية.
- ♦ الانتقال من الوسائل التقليدية في تقويم أداء العاملين إلى الوسائل الحديثة في التقييم.
- ♦ تدعيم وجود الكوادر البشرية ذات الاستعداد والإصرار في تبني التكنولوجيا وتطبيقها.
- ♦ تنمية الحفز وروح الانتماء والولاء لدى الأسرة التعليمية.
- ♦ توفير الوقت والجهد والهدر المالي.
- ♦ تدريب الأفراد بسرعة أكبر على متطلبات العمل.
- ♦ التمكن من إدارة أعمال ذات أحجام أكبر من المعتاد.
- ♦ إجراء عمليات التقويم المختلفة اللازمة لمتابعة العمل الإداري وتحسينه وفي أي وقت.
- ♦ متابعة الأنظمة والقوانين والتعليمات بسرعة وكفاءة.
- ♦ عدد الطبقات أو المستويات التنظيمية، مما يؤدي إلى هيكل تنظيم مسطح (الخواجا، ٢٠٠٤؛ سلامة، ٢٠٠٣) .

مجالات استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية:

إن عمل الإدارة المدرسية لا يقتصر على تسيير شؤون المدرسة الإدارية على نحو رتيب، بل هي عملية تجمع بين النواحي الإدارية والفنية معاً، والتي تنعكس بشكل مباشر على العملية التعليمية والتربوية في المدرسة، كما أنها عملية إنسانية تهدف إلى توفير الظروف والإمكانات المتاحة التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية، حيث تستطيع التكنولوجيا أن تساهم في إعداد الخطط، وبناء ملفات وسجلات للمعلمين والموظفين والطلبة، والاجتماعات بأنواعها، والمالية والأثاث المدرسي ومختبر الحاسوب ومختبر العلوم والمكتبة، وإعداد البرامج المدرسية بأنواعها المختلفة، وعمل التشكيلات المدرسية، وتوزيع المهمات الوظيفية، وإعداد قوائم الجرد المدرسي، وطباعة التقارير والمراسلات والتعميمات والإرشادات، وتقديم الاقتراحات والتوصيات الخاصة بالمدرسة، وحيث تستطيع برامج التكنولوجيا أن تؤمن للإدارة المدرسية جميع البيانات التي تحتاج إليها في الوقت المناسب، والتي تعود بالفائدة على هذه المؤسسة التربوية (عريفج، ٢٠٠٧؛ سعادة والسرطاوي، ٢٠٠٧؛ لال، ٢٠٠٠) . ويمكن تحديد مجالات استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية بثلاثة مجالات، هي: الشؤون الإدارية والمالية، والشؤون الفنية، والشؤون الأكاديمية والتعليمية.

معوقات استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية:

على الرغم من مميزات استخدام التكنولوجيا في العديد من مجالات الحياة، ومنها مجال الإدارة المدرسية، إلا أن هذه التجربة في الاستخدام قد واجهت معوقات وصعوبات كثيرة تحد من انتشارها بشكل سريع، سواء كان ذلك على المستوى العالمي أو العربي، **وقد أشار الأدب التربوي إلى أهم المعوقات التي تحد من استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية، سواء كانت معوقات مادية أم فنية، ومن أهمها** (سعادة والسرطاوي، ٢٠٠٧؛ زيتون، ٢٠٠٤) :

- ضعف الإمكانات المادية لدى الإدارات المدرسية، والمخصصة لشراء الأجهزة التكنولوجية.
- قلة البرامج الملائمة للأعمال ذات المستوى الرفيع، بسبب الجهد الكبير المطلوب لتصميم البرامج وكتابتها.
- ندرة توافر البرامج باللغة العربية.
- صعوبة اختيار الأجهزة المناسبة؛ وسرعة تطورها المؤدي على تغييرات كبيرة في الأنظمة الحالية.
- مشكلات التشغيل وإصلاح الأعطال.
- عدم اتباع الطرق العلمية مثل: دراسة الجدوى لتحديد الاحتياجات المناسبة منها.
- معظم التطبيقات المتوافرة جزئية لا تصل إلى مستوى التطبيقات العالمية الشائعة.
- التطور السريع في الأجهزة التكنولوجيا، مما يجعل وجود برامج جاهزة بجميع أنواع الأجهزة غير ممكن، وبذلك نضطر لتغيير الأجهزة باستمرار وهذا مكلف مادياً.

وقد أورد كلاً من حمدي (٢٠٠٨) ، وبخش (٢٠٠٨) ، والذهب (٢٠٠٧) ، بعض المعوقات التي تحول دون استخدام التكنولوجيا بشكل فاعل في الإدارة، وتتمثل في نقص البنى التحتية للإدارات التكنولوجية ومحدودية خطوط الهاتف والدعم الفني وضعف الصيانة وقدم الأجهزة وإنعدام دور القطاع الخاص في المساهمة المالية والعينية، وضآلة الموارد المالية وعدم تقديم دعم مالي تحفيزي للمدارس، وافتقار المدارس الى الميزانيات الخاصة بالتدريب، وعدم توافر البرمجيات وندرة مصممي البرامج الإدارية المدرسية.

الدراسات السابقة:

يعدُّ استخدام التكنولوجيا من المواضيع الحديثة في الإدارة المدرسية في هذا القرن، وقد تناوله الباحثون من جوانب عدة، لها تأثير على مجالات العمل الإداري المدرسي، **ومن الدراسات التي حاولت التطرق لمفاهيم لها علاقة بالتكنولوجيا الادارية**:

دراسة **الدغيم** (٢٠٠٨) : وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصال، للتنمية الإدارية للقادة التربويين في وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة،، وتكون مجتمع الدراسة من (٤٥) مدير إدارة و (١٧٠) نائب مدير ورئيس قسم في وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إدخال المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصال كموضوعات نظرية وعملية في التدريب، لتنمية الكفايات الإدارية للقادة التربويين في وزارة التربية والتعليم، وإنشاء مركز للمعلوماتية وتكنولوجيا الاتصال، يتمتع باستقلالية إدارية ومالية، وقادر على تطوير الأساليب الإدارية المعروفة وربطها بالتقنية الحديثة، لتولي مسؤولية التدريب وتنمية الموارد البشرية، وإشراك القادة التربويين في إعداد الخطط والبرامج التدريبية المخصصة لهم، ومنح المشاركين منهم الشهادات المتعددة لأغراض الترقية الوظيفية.

دراسة **الشناق** (٢٠٠٨) : سعت هذه الدراسة التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في توظيف برامج تكنولوجيا المعلومات لخدمة العملية التعليمية في المدارس الاستكشافية الأردنية من خلال دور الإدارة المدرسية في توظيف برامج تكنولوجيا المعلومات في خدمة الأنشطة المدرسية، وتوظيف برامج تكنولوجيا المعلومات في تنظيم السجلات والوثائق المدرسية، وتوظيف برامج تكنولوجيا المعلومات في تنظيم وإجراء الاختبارات المدرسية، واستخدم الباحث أدوات الملاحظة والمقابلة، ودراسة السجلات والوثائق الرسمية المتوافرة، ووزع استبانة على المشاركات في موقعي الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة توظيف برنامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لخدمة الأنشطة المدرسية وحفظ السجلات والوثائق الرسمية وتنظيمها، وتنظيم الاختبارات المدرسية وإجرائها، والاتصال مع أولياء الأمور عبر شبكة الإنترنت، وتضمنت توصيات الدراسة التأكيد على ضرورة توسيع تجربة استخدام تكنولوجيا المعلومات في الإدارات المدرسية، وزيادة فرص التدريب للإداريين وربط المدارس بشبكة الإنترنت.

دراسة **ردنة** (٢٠٠٧) : وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى التقنيات الحديثة المتوافرة في إدارة المدارس الثانوية الحكومية والأهلية للبنين بمدينة جدة، وأهمية استخدامها ودرجة توافرها والمعوقات التي تواجه مديري المدارس الثانوية والحكومية والأهلية التي تحد من الاستخدام الفعال للتقنيات الحديثة. وقد طبقت أداة الدراسة على مجتمع الدراسة وعددهم (١١٠) مديرين من المدارس الثانوية الحكومية والأهلية للبنين بمدينة جدة. وتوصلت الدراسة إلى توافر التقنيات الحديثة في المدارس الحكومية والأهلية للبنين بمدينة جدة، وأن الاستخدام الأكثر كان للتقنيات الضرورية لإنجاز العمل الإداري، مثل: آلة التصوير والحاسب الآلي والبرامج الإدارية وخدمات الإنترنت والبريد الالكتروني، واتفاق مديري المدارس على أن التقنيات الحديثة تسهم في إنجاز العمل المدرسي بطريقة أفضل من إنجازها يدوياً كما تساعد على توفير الوقت والجهد والحصول على المعلومات بسرعة كبيرة، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم المعوقات التي تواجه تقدم المسيرة الإدارية وتطورها في مجال استخدام التقنيات الحديثة هي نقص الكوادر البشرية المؤهلة فنياً لاستخدامها، بالإضافة إلى قلة الخبرة لدى العاملين في مجال الإدارة المدرسية بطرق استخدامها.

دراسة **الخفرة** (٢٠٠٥) : حيث حاولت هذه الدراسة التعرف إلى أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات على فاعلية القرارات الإدارية في الوزارات في المملكة العربية السعودية. وقد ركزت على المديرين في هذه الوزارات، وقد بلغ حجم عينة الدراسة (٢٨٥) مديراً في مختلف المستويات من المجموع الكلي والبالغ (١٠٩٩) مديراً، وقد جمعت بيانات الدراسة باستخدام استبانة. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام تكنولوجيا المعلومات في الوزارات أدى إلى المساهمة في تحقيق الأهداف المراد إنجازها، كتسريع إنجاز المعاملات أو زيادة عددها، وإلى تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة وجودة الأداء في الوزارات، وفعالية القرارات الإدارية في الوزارات، كما أنه يوجد أثر لاستخدام تكنولوجيا المعلومات على فاعلية القرارات الإدارية لدى المديرين تعزى للعمر، والخبرة الوظيفية، والمؤهل العلمي. ولكن لا توجد فروق تعزى للمركز والمستوى الوظيفي.

دراسة **الصايغ** (٢٠٠٤) : وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مهمَّات مديري المدارس الحكومية في مجالات استخدام التقنيات التربوية في المدارس الحكومية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية، من حيث التخطيط وواقع الاستخدام وتوظيفها في العمل الإداري المدرسي، والصيانة لهذه التقنيات، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٧) مديراً ومديرة بنسبة (٢٦٪) من مجتمع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام مديري المدارس للتقنيات التربوية في مهماتهم الإدارية كانت بدرجة كبيرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مجالات مهمَّات مديري المدارس

الحكومية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، ومديرية التربية والتعليم.

أما دراسة **أفشاري** (Afshari, 2008) فقد هدفت إلى معرفة واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المهمات الإدارية المدرسية، ومدى تأثير نوع القيادة والكفاءة على تعزيز فكرة استخدام التكنولوجيا في العمل الإداري والتعليمي. وتكون مجتمع الدراسة من (٣٠) مديراً ومديرة في المرحلة الثانوية في مدينة طهران من (١٩) منطقة. وتوصلت الدراسة إلى النقص في عدد أجهزة الحاسوب في المدارس، وأن هناك ضعفاً لدى مديري المدارس في المعلومات والمهارات حول استخدام التكنولوجيا، وأن مديري المدارس يستخدمون التكنولوجيا في عملية تلقي البريد الالكتروني والبحث في الأمور المهنية والتعليمية، كما تستخدم بعض البرمجيات مثل (معالجة النصوص، وقواعد البيانات، والعروض) . ولم توجد فروق بين مديري المدارس في استخدام التكنولوجيا تبعاً للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، والتعلم والأنشطة المدرسية والاتصال بأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

وحاولت دراسة **ألن** (Allen, 2003) معرفة الاحتياجات التطويرية المهنية لمديري المدارس في ولاية أوهايو الأمريكية في مجال تكنولوجيا التعليم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات ولاية أوهايو، واختيرت عينة عشوائية طبقية شملت (٣٧٤) مديراً ومديرة، واستخدم الباحث المنهج المسحي لجمع المعلومات التي تتعلق بالاحتياجات التطويرية المهنية لمديري المدارس حسب المتغيرات الآتية، الجنس، والموقع، والمدينة، والقرية، والخبرة. وتعدُّ هذه الدراسة الأولى من نوعها في تقويم احتياجات الإداريين في مجال تكنولوجيا التعليم باستخدام المعايير التكنولوجية التربوية الوطنية للإداريين والمعروفة باسم (NETS- A) في أمريكا. وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

رغم اعتقاد مديري المدارس بأهمية استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية، فإنهم لم يستخدموها في الواقع بالدرجة نفسها من الأهمية، وهذا الفارق بين الاستخدام الحقيقي للتكنولوجيا والشعور بأهميتها يبرز الحاجة إلى تطوير مهني لمديري المدارس.

إن جميع مديري المدارس بحاجة إلى التطوير المهني، فيما يتعلق بتكنولوجيا التعليم في مجالات العمل الإداري، بغض النظر عن طول فترة خبرتهم أو موقع المدرسة.

وسعت دراسة **دَبي** (Dibee, 1998) إلى الكشف عن الأعمال والمهمَّات التي ينجزها المدير بمساعدة التكنولوجيا، وقد تناولت هذه الدراسة الاستخدامات الشائعة لتكنولوجيا الحاسوب في المجالات الإدارية المختلفة، وقد تكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس

في ولاية (الينوي) في أمريكا، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٧) مدير مدرسة، واستخدم الباحث في هذه الدراسة استبانة لتحديد المدى الذي يستخدم فيه هؤلاء المديرون تكنولوجيا الحاسوب، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مجال الاتصالات كان من أكثر المجالات التي تستخدم فيها التكنولوجيا، وتبين أن المدارس ذات الأعداد الكبيرة من الطلبة تستخدم تكنولوجيا الحاسوب أكثر من المدارس ذات الأعداد الأقل، ومن اللافت للانتباه في هذه الدراسة أن كبار السن من مديري هذه المدارس يستخدمون تكنولوجيات الحاسوب أكثر من الشباب. ففي مجال التخطيط يمكن للإداريين توظيف حزمة أنظمة إدارة قواعد البيانات المسماة (Access) في عملية التخطيط الاستراتيجي. وللقيام بالاتصالات الشخصية وتنظيم العمل وتحسين المهمَّات المتعلقة به، ويرى الباحث أنه من الممكن استخدام البريد الالكتروني والمشاركة في تغذية المواقع الالكترونية، وتبادل المعلومات. كما يمكن استخدام الشبكات المحلية في مجال التقويم وذلك من خلال إجراء التحليلات الإحصائية.

إجراءات الدراسة:

لإجراء هذه الدراسة وتنفيذها اُتبعت الخطوات الآتية:

حدود الدراسة:

تحددت هذه الدراسة بالحدود الآتية:

- **البشرية**: شملت الدراسة مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس (الحكومة ، والخاصة، والوكالة) .
- **الزمانية**: أُجريت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩م.
- **المكانية**: تتمثل بالمدارس التي خضعت للدراسة في محافظة القدس (الحكومة، والخاصة، والوكالة) .
- **حدود مفاهمية**: المصطلحات والمفاهيم الواردة في الدراسة.
- **حدود إجرائية**: تعبر نتائج هذه الدراسة عن صدق الأداة وثباتها.

تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى دقة استجابة أفراد العينة من مديري المدارس ومعاونيهم، وموضوعيتها كما عبروا عنها في أداة البحث.

مصطلحات الدراسة:

◄ **التكنولوجيا الإدارية**: هي عملية تطبيق المعرفة في الأغراض العملية التي

يعتمد عليها في الفكر الإداري المعاصر، ومنها التكنولوجيا الآلية، والتكنولوجيا العقلية، والتكنولوجيا الاجتماعية (الحريري وآخرون،٢٠٠٧، ص: ١١١) .

التكنولوجيا إجرائيا: مجموع المعارف والأساليب والآلات والبرامج التطبيقية التي تستخدم في الأدارة المدرسية، والتي من شأنها حل المشكلات وتطوير العمل، ورفع مستوى الأداء، وسرعة الإنجاز، وتوفير الوقت والجهد ومنها: (الهاتف، الفاكسميلي، ماكنة التصوير، الحاسوب، أجهزة الصوت والضوء أجهزة التوقيت ،الموقع الالكتروني، البرمجيات، أجهزة التوقيت، كاميرات المراقبة، أجهزة الإذاعة المدرسية، أجهزة الإضاءة (المسرح المدرسي) ، كاميرا التصوير، كاميرا الفيديو ،جهاز LSD) .

◄ **المعاونون**: هم الأشخاص الذين يساعدون مديري المدارس في إدارة شؤون المدرسة وإنجاز أعمالها ومتابعتها في المجالات كافة للوصول إلى الهدف العام من العملية التربوية، ويقصد بهم في هذه الدراسة (نائب المدير والسكرتير) .

◄ **محافظة القدس**: منطقة جغرافية تضم ذلك الجزء من مدينة القدس وضواحيها الذي احتله الجيش الإسرائيلي عام ١٩٦٧، ويضم البلدة القديمة والأحياء العربية المحيطة بها، كما يبينه الملحق (١,١) ، ويقع جزء من المحافظة حالياً تحت إشراف السلطة الوطنية الفلسطينية تعليمياً ويضم: قرى جنوب القدس، وتضم: أبو ديس، والعيزرية، والسواحرة، والزعيم، والشيخ سعد وعرب الجهالين. وقرى شمال غرب القدس، وتضم: حزما، وعناتا، وجبع، والجديرة، وقطنا، وبيت اكسا، وبيرنبالا، والجيب، وبدو، والقبيبة، وبيت عنان، وبيت دقو، وبيت سوريك، وبيت حنينا، والرام، وبيت إجزا، فيما يخضع الجزء الآخر تعليمياً لسلطة مؤسسات الإحتلال.

منهجية الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي لأنه يتناسب وطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس (الحكومية، والخاصة، والوكالة) ، والبالغ عدد المدارس فيها (١٩٧) مدرسة، وعدد المديرين ومعاونيهم (٥٨٠) إدارياً للعام الدراسي (٢٠٠٨/ ٢٠٠٩) . والجدول (١) يبين توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري جنس المدرسة والجهة المشرفة.

الجدول (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب جنس المدرسة والجهة المشرفة

حكومية				خاصة				وكالة				المجموع الكلي
ذكور	إناث	مختلطة	المجموع	ذكور	إناث	مختلطة	المجموع	ذكور	إناث	مختلطة	المجموع	
١٤	١٦	٨	٣٨	٦	٩	٣٦	٥١	٣	٤	١	٨	٩٧
٢٤	٢١	١٢	٥٧	٢	–	٣٢	٣٤	٢	٧	–	٩	١٠٠
٣٨	٣٧	٢٠	٩٥	٨	٩	٦٨	٨٥	٥	١١	١	١٧	١٩٧

عينة الدراسة:

اختبر الباحثون عينة طبقية عشوائية بعد حصولهم على قوائم بأسماء المدارس في محافظة القدس، وقد تكونت عينة الدراسة من ٥٠٪ من عدد المدارس، والبالغة (١٠٠) مدرسة، وقد وُزعت (٣٠٠) استبانة على هذه المدارس، واسترجع منها (٢٩٦) استبانة، ووّزع أفراد عينة الدراسة حسب جنس المدرسة والجهة المشرفة، ويبين الجدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

الجدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية ٪
جنس المستجيب	ذكر	١٠١	٪٣٤,١
	أنثى	١٩٥	٪٦٥,٩
	المجموع	٢٩٦	
المسمى الوظيفي	مدير	٩٩	٪٣٣,٤
	نائب	٩٩	٪٣٣,٤
	سكرتير	٩٨	٪٣٣,١
	المجموع	٢٩٦	
الجهة المشرفة	حكومية	٤٧	٪ ٤٧
	خاصة	٤٣	٪ ٤٣
	وكالة	١٠	٪ ١٠
	المجموع	١٠٠	

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية ٪
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٧٤	٢٥,٠٪
	من ٥ – ١٠ سنوات	١١٤	٣٨,٥٪
	أكثر من ١٠سنوات	١٠٨	٣٦,٥٪
	المجموع	٢٩٦	

أداة الدراسة:

البناء والصدق والثبات:

استخدم الباحثون أداة بحث واحدة وهي الاستبانة، وبُنيت بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة، وخبرة الباحثين في هذا المجال، وبالرجوع إلى بعض المتخصصين والخبراء، واشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على (٦٥) فقرة، موزعة على (٤) مجالات، وأعطيت كل فقرة من فقرات الاستبانة وزناً مدرجاً وفق سلم ليكرت الخماسي وهي: دائماً، وتأخذ (٥) درجات، غالباً (٤) درجات، أحياناً وتأخذ (٣) درجات، نادراً وتأخذ (درجتين) ، إطلاقاً وتأخذ درجة (واحدة) ، وذلك لمعرفة واقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية ومعوقاتها، **وتكونت الاستبانه من ثلاثة أقسام**:

- ♦ القسم الأول المعلومات العامة عن المستجيب .
- ♦ القسم الثاني: واقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في محافظة القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم حيث شملت ثلاثة مجالات هي:
  - مجال الشؤون الإدارية والمالية.
  - الشؤون الفنية.
  - الشؤون الأكاديمية والتعليمية.
- ♦ القسم الثالث: معوقات استخدام التكنولوجيا في محافظة القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم (المادية، الفنية) .

وعرض الباحثون الاستبانة على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة في التربية بشكل عام، والإدارة التربوية بشكل خاص بالإضافة إلى بعض الشركات التكنولوجية بلغ عددهم (١٣) محكماً، وتوجه الباحثون إلى المحكمين للاطلاع على فقرات الاستبانة ومجالاتها وإبداء الرأي فيها من حيث انتمائها إلى مجالاتها، وأنها تقيس ما وضعت من

أجله، وتعديل ما يرونه مناسباً وحذفه وإضافته، وبما يخدم أغراض الدراسة. وفي ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون حذف الباحثون بعض فقرات الاستبانة، وعدَّلوا بعضها الآخر التي أشار إليها (٨٠٪) من المحكمين فأكثر ، حيث أصبحت في صورتها النهائية مكونة من (٦٢) فقرة ، **موزعة على مجالات الاستبانة**:

- المجال الأول: الشؤون الإدارية والمالية، ويتكون من (١٦) فقرة.
- المجال الثاني: الشؤون الفنية، ويتكون من (١٣) فقرة.
- المجال الثالث: الشؤون الأكاديمية (التعليمية) ، ويتكون من (١٣) فقرة.
- المجال الرابع: معوقات استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية، وتتكون من (٢٠) فقرة.

وحُسب معامل ثبات أداة الدارسة بطريقة الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) ، والجدول (٣) .

الجدول (٣)

معاملات الثبات لمجالات الدراسة والدرجة الكلية

المجال	عدد الفقرات	قيمة معامل كرونباخ الفا
درجة استخدام الأجهزة التالية في مدرستكم	١٦	٠,٨٢٣
الشؤون الإدارية والمالية	١٦	٠,٩٠٠
الشؤون الفنية	١٣	٠,٨٨٧
الشؤون الأكاديمية والتعليمية	١٣	٠,٩١٠
الدرجة الكلية	٤٢	٠,٩٥٧
معوقات استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية	٢٠	٠,٩١٨

وتشير قيم معاملات الثبات الواردة في الجدول أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

المعالجة الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات إحصائياً استخدم الباحثون برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science, SPSS) ، حيث فُحصت فرضيات الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) عن طريق اختبار (ت) «t- test»

وتحليل التباين الأحادي (One Way – Analysis of Variance) واختبار «LSD» للفروق البعدية.

وللحكم على واقع استخدام التكنولوجيا في المدارس من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم، ومن خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، **فقد اعتمد الباحثون المقياس الوزني الآتي**:

- درجة مرتفعة: إذا كان المتوسط الحسابي للمجال أعلى من ٣+ انحراف معياري واحد.
- درجة متوسطة: إذا كان المتوسط الحسابي للمجال محصورا بين ٣± انحراف معياري واحد.
- درجة منخفضة: إذا كان المتوسط الحسابي للمجال أقل من ٣− انحراف معياري واحد.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

◄ نتائج سؤال الدراسة الأول:

ما واقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية ومعوقاتها من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة، والدرجة الكلية، والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الشؤون الإدارية والمالية	٣,٥٧	٠,٧٨
الشؤون الفنية	٣,٨٢	٠,٧١
الشؤون الأكاديمية والتعليمية	٣,٦٠	٠,٧٩
الدرجة الكلية	٣,٦٦	٠,٦٩
معوقات استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية	٢,٧٩	٠,٨٠

* أقصى درجة (٥) درجات

يتضح من الجدول (٤) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع استخدام التكنولوجيا ومعوقاتها في الادارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس، قد جاءت بدرجة متوسطة على الدرجة الكلية، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٦٦) ، وانحراف معياري قدره (٠,٦٩) ، أما بخصوص مجالات الدراسة المختلفة، فقد جاءت بدرجة متوسطة أيضاً وفق المقياس الذي اعتمده الباحثون. أما بخصوص معوقات استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية، فقد جاءت هي الأخرى بدرجة متوسطة أيضاً، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٧٩) وانحراف معياري قدره (٠,٨٠) .

ويلاحظ أن أعلى المتوسطات الحسابية كان لمجال الشؤون الفنية بمتوسط حسابي قدره (٣,٨٢) وانحراف معياري قدره (٠,٧١) ، تلاه المجال الثالث الشؤون الأكاديمية والتعليمية بمتوسط حسابي قدره (٣,٦٠) وانحراف معياري قدره (٠,٦٩) ، وأدنى متوسط حسابي كان للمجال الأول، الشؤون الإدارية والمالية، وكان (٣,٥٧) وانحراف معياري قدره (٠,٧٨) .

كما تبين الجداول (٥) و (٦) و (٧) و (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع استخدام التكنولوجيا ومعوقاتها في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس من خلال فقرات مجالات الدراسة الأربعة مرتبة حسب الأهمية.

١. **الشؤون الإدارية والمالية:**

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الشؤون الإدارية والمالية مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المؤية	الدرجة
٣	١	تعمل الإدارة المدرسية على تطوير أداء العمل بتوفير الآلات التكنولوجية المناسبة باستمرار.	٤,٠٩	٠,٨٧	٨١,٩	مرتفعة
١	٢	يعمل مدير المدرسة على إنشاء قاعدة بيانات خاصة بالموظفين والطلبة وشؤون المدرسة (علمية، صحية، اجتماعية) .	٤,٠٦	١,٠٨	٨١,٢	مرتفعة
٦	٣	تعمل الإدارة المدرسية على توفير تكنولوجيا التعليم من أجل تطوير العملية التعليمية التعلمية.	٤,٠٠	٠,٩٥	٧٩,٩	مرتفعة
٥	٤	تضع إدارة المدرسة في أولوياتها الميزانيات المناسبة لشراء البرامج والأجهزة من أجل تطوير المدرسة.	٣,٩٩	١,٠١	٧٩,٧	مرتفعة

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المؤية	الدرجة
١١	٥	توفر الإدارة المدرسية البرامج التوثيقية الخاصة بالمدرسة (ادخالات ، إخراجات، الجرد السنوي) .	٣,٩١	١,٢٦	٧٨,٢	مرتفعة
١٣	٦	توفر الإدارة المدرسية الآلات والأجهزة المناسبة التي تساهم في تنظيم الفعاليات والأنشطة المدرسية (أجهزة سينما، فيديو، LCD ، مسرح، إذاعة.........) .	٣,٧٧	١,١٧	٧٥,٥	مرتفعة
٧	٧	تساهم إدارة المدرسة في تدريب الطاقم الإداري والتعليمي على استخدام الأجهزة والآلات الحديثة من أجل الرقي بالعمل المدرسي.	٣,٦٨	٠,٩٨	٧٣,٦	متوسطة
١٦	٨	تساعد التكنولوجيا الحديثة الإدارة المدرسية في إعداد الخطط السنوية والاستراتيجية.	٣,٦٣	١,٢٣	٧٢,٦	متوسطة
٤	٩	تستخدم التكنولوجيا في الكثير من العمليات الإدارية (تخطيط، توجيه، إشراف، متابعة، تقويم) .	٣,٦٢	١,٠٥	٧٢,٤	متوسطة
١٠	١٠	تستخدم الإدارة المدرسية التكنولوجيا الحديثة في إعداد الميزانية المدرسية ومتابعتها.	٣,٣٩	١,٤٠	٦٧,٧	متوسطة
٢	١١	يستخدم مدير المدرسة التكنولوجيا في رصد الزيارات الإشرافية والتبادلية للمعلمين.	٣,٣٤	١,٢٦	٦٦,٨	متوسطة
١٥	١٢	تعمل الإدارة المدرسية باستخدام التكنولوجيا على توفير الدعم المالي للمدرسة (تطوير الجوانب التعليمية، الأنشطة والفعاليات) .	٣,٣١	١,٢٥	٦٦,٢	متوسطة
١٤	١٣	تستخدم الإدارة المدرسية التكنولوجيا الحديثة في رصد أقساط الطلبة والإعفاءات والتبرعات العينية والمقاصف المدرسية وأبواب صرفها.	٣,٢١	١,٤٧	٦٤,٣	متوسطة
١٢	١٤	تستخدم الإدارة المدرسية أجهزة تكنولوجيا لضبط الدوام اليومي (توقيت الحصص الدراسية، الاستراحات) .	٣,١٥	١,٥٦	٦٣,٠	متوسطة
٨	١٥	تهتم إدارة المدرسة على تفعيل الموقع الالكتروني من أجل تدعيم الواقع التعليمي فيها.	٣,٠٤	١,٤٠	٦٠,٧	متوسطة
٩	١٦	يعمل مدير المدرسة على ضبط الدوام المدرسي للعاملين فيها باستخدام الأجهزة التكنولوجية.	٢,٨٧	١,٥٦	٥٧,٤	متوسطة
		الدرجة الكلية	٣,٥٧	٠,٧٨	٧١,٤	متوسطة

ومن خلال ملاحظة قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الشؤون الإدارية والمالية الوارد في الجدول (٥) يتضح ما يأتي:

- تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الشؤون الإدارية والمالية ما بين (٤,٠٩ – ٢,٨٧) .

- كان هناك ست فقرات ضمن الدرجة المرتفعة من ضمن ستة عشرة فقرة، أما الفقرات الباقية فكانت ضمن الدرجة المتوسطة، ولم تحصل أي من فقرات مجال الشؤون الإدارية والمالية على درجة منخفضة.

- جاء المتوسط الحسابي لفقرة (٣) «تعمل الإدارة المدرسية على تطوير أداء العمل بتوفير الآلات التكنولوجية المناسبة باستمرار» بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (٤,٠٩) وبانحراف معياري (٠,٨٧) ، وتلتها الفقرة (١) «يعمل مدير المدرسة على إنشاء قاعدة بيانات خاصة بالموظفين والطلبة وشؤون المدرسة (علمية، صحية، اجتماعية) » بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي مقداره (٤,٠٦) وبانحراف معياري (١,٠٨) .

أما الفقرة (٩) «يعمل مدير المدرسة على ضبط الدوام المدرسي للعاملين فيها باستخدام الأجهزة الالكترونية»، فقد احتلت المرتبة السادسة عشرة (الأخيرة) في مجال الشؤون الإدارية والمالية، بأقل متوسط حسابي وقدره (٢,٨٧) وبانحراف معياري (١,٥٦) ، كما أن متوسطها هو الأقل من بين فقرات أداة الدراسة بمجالاتها الثلاثة.

٢. الشؤون الفنية:

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الشؤون الفنية مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المؤية	الدرجة
٩	١	تساهم التكنولوجيا الحديثة الإدارة المدرسية في إصدار الوثائق والشهادات الثبوتية.	٤,٤٥	٠,٨٩	٨٨,٩	مرتفعة
١٢	٢	تساهم التكنولوجيا الحديثة الإدارة المدرسية في إعداد وطباعة (التقارير، الرسائل، المذكرات، التعميمات، الإرشادات المدرسية) .	٤,٣٤	٠,٩٦	٨٦,٨	مرتفعة
٥	٣	تعمل الإدارة المدرسية على استخدام التكنولوجيا في إعداد الجداول المدرسية بأنواعها (الأسبوعية، الاختبارات، الأشغال، المناوبة) .	٤,٢٦	٠,٩٣	٨٥,٢	مرتفعة
٦	٤	تساهم التكنولوجيا الحديثة في تسهيل الاتصال بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي.	٤,٠٢	١,٠٢	٨٠,٤	مرتفعة
٢	٥	تستخدم الإدارة المدرسية التكنولوجيا في المراسلات الرسمية وغير الرسمية (مكتب التربية والتعليم، أولياء الأمور) .	٣,٩٣	١,١٢	٧٨,٦	مرتفعة

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المؤية	الدرجة
١٣	٦	تساهم التكنولوجيا الحديثة في رصد ومتابعة الأمور المتعلقة بالطلبة (ديمغرافية، صحية، اجتماعية) .	٣,٨٠	١,٠٢	٧٦,١	مرتفعة
١١	٧	تساهم التكنولوجيا الحديثة الإدارة المدرسية في توزيع المهام والواجبات الخاصة بالعاملين.	٣,٧٧	١,٠٧	٧٥,٣	مرتفعة
٨	٨	تساعد التكنولوجيا الحديثة الإدارة المدرسية في إطلاع أولياء الأمور على النتائج التحصيلية لأبنائهم.	٣,٦٥	١,٢٦	٧٣,٠	متوسطة
٤	٩	تعمل الإدارة المدرسية على توفير التكنولوجيا الحديثة من اجل إنتاج الوسائل التعليمية.	٣,٦٣	٠,٩٧	٧٢,٥	متوسطة
١٠	١٠	تساعد التكنولوجيا الحديثة الإدارة المدرسية في رصد ومتابعة أعمال اللجان المدرسية (ثقافية، اجتماعية، صحية، رياضية، فنية، كشفية) .	٣,٥٩	١,١٠	٧١,٨	متوسطة
٣	١١	تعمل الإدارة المدرسية من خلال التكنولوجيا على رصد ومتابعة دوام الطلبة (حضور، غياب، مغادرة، انقطاع، تسرب، مخالفات) .	٣,٥٥	١,٣٠	٧١,١	متوسطة
٧	١٢	تعمل الإدارة المدرسية من خلال التكنولوجيا الحديثة على تبادل الخبرات مع إدارات المدارس الأخرى.	٣,٣٨	١,١١	٦٧,٥	متوسطة
١	١٣	تعمل الإدارة المدرسية على تجهيز برامج من أجل توثيق اجتماعات ومناقشات الموظفين (الفردية، والزمرية، العامة) .	٣,٢٦	١,٢٦	٦٥,٣	متوسطة
		الدرجة الكلية	٣,٨٢	٠,٧١	٧٦,٣	مرتفعة

ومن خلال ملاحظة قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الشؤون الفنية الوارد في الجدول (٦) يتضح ما يأتي:

- تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الشؤون الفنية ما بين (٤,٤٥ – ٣,٢٦) .

- كان هناك سبع فقرات ضمن الدرجة المرتفعة من ضمن ثلاث عشرة فقرة، أما الفقرات الباقية فكانت ضمن الدرجة المتوسطة، ولم تحصل أي من فقرات مجال الشؤون الفنية على درجة منخفضة.

- جاء المتوسط الحسابي لفقرة (٩) «تساهم التكنولوجيا الحديثة الإدارة المدرسية في إصدار الوثائق والشهادات الثبوتية» بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (٤,٤٥) وبانحراف معياري (٠,٨٩) ، ويلاحظ هنا أن هذه الفقرة قد حصلت على أعلى المتوسطات

الحسابية من بين فقرات أداة الدراسة بمجالاتها الثلاثة، وتلتها الفقرة (١٢) «تساهم التكنولوجيا الحديثة الإدارة المدرسية في إعداد وطباعة (التقارير، الرسائل، المذكرات، التعميمات، الإرشادات المدرسية) .» بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي مقداره (٤,٣٤) وبانحراف معياري (٠,٩٦) .

- أما الفقرة (١) «تعمل الإدارة المدرسية على تجهيز برامج من أجل توثيق اجتماعات ومناقشات الموظفين (الفردية، والزمرية، العامة) »، فقد احتلت المرتبة الثالثة عشرة (الأخيرة) في مجال الشؤون الفنية، بأقل متوسط حسابي وقدره (٣,٢٦) وبانحراف معياري (١,٢٦) .

٣. الشؤون الأكاديمية والتعليمية:

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأكاديمية والتعليمية مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المؤية	الدرجة
٧	١	تساهم التكنولوجيا الحديثة الإدارة المدرسية في إعداد أوراق العمل والاختبارات بأنواعها.	٤,٢٨	٠,٩٢	٨٥,٧	مرتفعة
٨	٢	تساعد التكنولوجيا الحديثة الإدارة المدرسية في متابعة تحصيل الطلبة وتقييم النتائج.	٣,٩٦	١,٠٢	٧٩,١	مرتفعة
١	٣	تعمل الإدارة المدرسة على توفير التكنولوجيا الحديثة من أجل تبسيط المحتوى الدراسي للطلبة.	٣,٧٢	١,٠٧	٧٤,٤	مرتفعة
٢	٤	توفر الإدارة المدرسية الآلات والبرامج من أجل إثراء المنهاج المدرسي وتوظيفه.	٣,٧٢	٠,٩٩	٧٤,٤	مرتفعة
٩	٥	تساهم التكنولوجيا الحديثة الإدارة المدرسية في رصد نقاط القوة والضعف عند الطلبة ووضع الخطط العلاجية لها.	٣,٦٤	١,٠٨	٧٢,٨	متوسطة
٣	٦	تساعد التكنولوجيا الإدارة المدرسية على توفير التدريب اللازم للمعلمين ورفع المستوى المهني لهم.	٣,٦٣	٠,٩٧	٧٢,٦	متوسطة
١٠	٧	تساهم التكنولوجيا الحديثة الإدارة المدرسية في إثارة الدافعية عند الطلبة وتحفيزهم وزيادة مستوى التحصيل الدراسي.	٣,٦٣	١,٠٢	٧٢,٦	متوسطة
١١	٨	تساعد التكنولوجيا الحديثة الإدارة المدرسية في متابعة أعمال المعلمين الكتابية (خطة، تحضير، سجلات الحضور والغياب، علامات.....) .	٣,٥٧	١,٢٢	٧١,٤	متوسطة

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المؤية	الدرجة
٤	٩	تساهم التكنولوجيا الحديثة الإدارة المدرسية في إطلاع الطلبة على محتويات المكتبة المدرسية (أفلام، شرائح، مصغرات، وثائق، كتب) .	٣,٥٦	١,٢٢	٧١,٣	متوسطة
١٣	١٠	تساعد التكنولوجيا الحديثة الإدارة المدرسية في إعداد وتنظيم البرامج التربوية وتطويرها وتقديم الاقتراحات والتوصيات الخاصة بالمدرسة.	٣,٤٨	١,١٦	٦٩,٥	متوسطة
٥	١١	تعمل الإدارة المدرسية على توفير التكنولوجيا الحديثة من أجل تنمية خبرات المعلم العلمية والمهنية (انترنت) .	٣,٣٤	١,٣٨	٦٦,٨	متوسطة
٦	١٢	تساعد التكنولوجيا الحديثة الإدارة المدرسية على متابعة أعمال الطلبة الكتابية وتقييمها.	٣,٢٠	١,٢٥	٦٤,١	متوسطة
١٢	١٣	تساهم التكنولوجيا الحديثة الإدارة المدرسية في إطلاع الطلبة على المواد الإثرائية المنشورة على موقع المدرسة الألكتروني .	٣,١٣	١,٣٧	٦٢,٦	متوسطة
الدرجة الكلية			٣,٦٠	٠,٧٩	٧٢,١	متوسطة

ومن خلال ملاحظة قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الأكاديمية والتعليمية الوارد في الجدول (١١,٤) يتضح ما يأني:

- تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الشؤون الأكاديمية والتعليمية ما بين (٤,٢٨ – ٣,١٣) .

- كان هناك أربعة فقرات ضمن الدرجة المرتفعة من ضمن ثلاث عشرة فقرة، أما الفقرات الباقية، فكانت ضمن الدرجة المتوسطة، ولم تحصل أي من فقرات مجال الشؤون الأكاديمية والتعليمية على درجة منخفضة.

- جاء المتوسط الحسابي لفقرة (٧) «تساهم التكنولوجيا الحديثة الإدارة المدرسية في إعداد أوراق العمل والاختبارات بأنواعها» بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (٤,٢٨) وبانحراف معياري (٠,٩٢) ، وتلتها الفقرة (٨) «تساعد التكنولوجيا الحديثة الإدارة المدرسية في متابعة تحصيل الطلبة وتقييم النتائج» بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٩٦) وبانحراف معياري (١,٣٧) .

- أما الفقرة (١٢) «تساهم التكنولوجيا الحديثة الإدارة المدرسية في إطلاع الطلبة على المواد الإثرائية المنشورة على موقع المدرسة الالكتروني»، فقد احتلت المرتبة الثالثة عشرة (الأخيرة) في مجال الشؤون الأكاديمية والتعليمية، بأقل متوسط حسابي وقدره (٣,١٣) وبانحراف معياري (١,٢٦) .

◄ نتائج سؤال الدراسة الثاني:

ما معوقات استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المعوقات وعلى الدرجة الكلية، والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال معوقات استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المؤية	الدرجة
١٥	١	كثرة المهام الموكلة لمديري المدارس ومعاونيهم من مديريات التربية.	٣,٦١	١,٢٦	٧٢,٢	متوسطة
٤	٢	عدم توفر الإمكانيات المادية لتحديث الأجهزة التكنولوجية المتوفرة في المدرسة.	٣,٣٠	١,٢٤	٦٦,١	متوسطة
١٦	٣	عدم قيام التربية والتعليم بتصميم وتوفيري البرامج اللازمة للأجهزة التكنولوجية.	٣,٢٩	١,٢٤	٦٥,٨	متوسطة
٧	٤	عدم وجود حوافز مادية ومعنوية من قبل مديرية التربية والتعليم لمديري المدارس الذين يستخدمون الأجهزة التكنولوجية.	٣,٢٣	١,٢٣	٦٤,٥	متوسطة
٣	٥	عدم توفر الميزانية اللازمة لشراء الأجهزة التكنولوجية.	٣,١٧	١,٣٣	٦٣,٣	متوسطة
٢٠	٦	عدم وجود الوقت الكافي لمديري المدارس ومعاونيهم لاستخدام الأجهزة التكنولوجية.	٣,٠٨	١,٢٦	٦١,٦	متوسطة
١٤	٧	عدم إشراك مديري المدارس ومعاونيهم في تصميم البرامج اللازمة للأجهزة التكنولوجية.	٣,٠١	١,٣٠	٦٠,١	متوسطة
١٧	٨	عدم وجود موقع الكتروني للمدرسة.	٢,٩١	١,٦٤	٥٨,٢	متوسطة
١١	٩	عدم توفير التدريب الفني لاستخدام الأجهزة التكنولوجية.	٢,٩٠	١,٢٢	٥٧,٩	متوسطة
١٨	١٠	نقص الخبرة في مجال الإنترنت لدى مديري المدارس ومعاونيهم.	٢,٨٢	١,٢٨	٥٦,٤	متوسطة
١٩	١١	ضعف اللغة الإنجليزية لدى مديري المدارس ومعاونيهم.	٢,٧٥	١,٢٧	٥٥,١	متوسطة
١٠	١٢	عدم توفر البرامج اللازمة للأجهزة التكنولوجية.	٢,٧٣	١,١٦	٥٤,٦	متوسطة
١	١٣	عدم توفر الأجهزة التكنولوجية في المدرسة.	٢,٧١	١,٣٢	٥٤,٣	متوسطة

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المؤية	الدرجة
٦	١٤	عدم توفر شبكات الإنترنت في موقع المدرسة.	٢,٧٠	١,٥٨	٥٤,٠	متوسطة
٩	١٥	عدم توفر الخبرة الكافية لدى مديري المدارس ومعاونيهم في مجال استخدام الأجهزة التكنولوجية.	٢,٦٥	١,١٩	٥٢,٩	متوسطة
٢	١٦	عدم توفر شركات لصيانة الأجهزة التكنولوجية.	٢,٣٦	١,١٨	٤٧,٣	متوسطة
١٣	١٧	وجود أنظمة وقوانين إدارية تحول دون توفير الأجهزة التكنولوجية .	٢,٢٦	١,٢٦	٤٥,١	منخفضة
١٢	١٨	عدم توفر الدافعية لدى مديري المدارس ومعاونيهم لاستخدام الأجهزة التكنولوجية.	٢,٢١	١,١٩	٤٤,٢	منخفضة
٨	١٩	تعرض المدارس لعمليات السرقة.	٢,١٧	١,٠٩	٤٣,٤	منخفضة
٥	٢٠	عدم توفر شبكات الهاتف في موقع المدرسة.	١,٩٧	١,٣٠	٣٩,٥	منخفضة
الدرجة الكلية			٢,٧٩	٠,٨٠	٥٥,٨	متوسطة

من خلال ملاحظة قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال معوقات استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية الوارد في الجدول (٨) يتضح ما يأتي:

- تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال معوقات استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية ما بين (٣,٦١ – ١,٩٧) .

- كان هناك ست عشرة فقرة ضمن الدرجة المتوسطة من ضمن عشرين فقرة، أما الفقرات الباقية فكانت ضمن الدرجة المنخفضة، ولم تحصل أي من فقرات مجال معوقات استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية على درجة مرتفعة.

- جاء المتوسط الحسابي لفقرة (١٥) «كثرة المهام الموكلة لمديري المدارس ومعاونيهم من مديريات التربية» بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٦١) وبانحراف معياري (١,٢٦) ، وتلتها الفقرة (٤) «عدم توافر الامكانات المادية لتحديث الأجهزة التكنولوجية المتوافرة في المدرسة» بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣٠) وبانحراف معياري (١,٢٤) .

أما الفقرة (٥) «عدم توافر شبكات الهاتف في موقع المدرسة»، فقد احتلت المرتبة العشرين (الأخيرة) في مجال الشؤون الأكاديمية والتعليمية، بأقل متوسط حسابي وقدره (١,٩٧) وبانحراف معياري (١,٣٠) .

ويعزو الباحثون ارتفاع المتوسط الحسابي لمجال الشؤون الفنية بخلاف المجالات الأخرى، لتوافر البرامج التطبيقية، التي يسعى مديرو المدارس ومعاونوهم إلى الحصول

عليها؛ لأن استخدام هذه التكنولوجيا يوفر كثيراً من الوقت والجهد الذي كان يبذل في هذا المجال سابقا، قبل استخدام التكنولوجيا، وأن استخدامها يساهم بشكل كبير في إنجاز العمل الإداري المدرسي بشكل عام.

أما بخصوص معوقات استخدام التكنولوجيا، فقد يعزى سبب كون الدرجة متوسطة، إلى قلة الموارد المالية في المدارس، وكثرة الأعباء والمسؤوليات الموكلة لمديري المدارس، وعدم وجود البرامج التطبيقية الكافية، إضافة إلى ضعف التأهيل الفني لاستخدام الأجهزة التكنولوجية لدى مديري المدارس ومعاونيهم، ونقص الخبرات في هذا المجال، وعدم توافر البنية التحتية للتكنولوجيا في المدارس، وكذلك عدم وجود الحوافز المادية المقدمة لمديري المدارس، وهو ما يتفق ودراسة الصايغ (٢٠٠٤) ودراسة (Afshari, 2008) .

◄ نتائج سؤال الدراسة الثالث:

هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس تعزى لمتغيرات الدراسة: المسمى الوظيفي (مدير، ونائب مدير، وسكرتير) ، الجنس، الخبرة في الوظيفة الحالية (من ١- ٥ سنوات، من ٥- ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) ، الجهة المشرفة (حكومة، خاصة، وكالة).

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، حسب الباحثون المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم لواقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في محافظة القدس حسب متغيرات الدراسة الوارد ذكرها في السؤال الثاني، وللتعرف فيما إذا كانت الفروق بين قيم هذه المتوسطات دالة إحصائيا قام الباحثون بفحصها من خلال فرضيات الدراسية الآتية:

- **الفرضية الأولى:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لواقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

لفحص الفرضية الصفرية الأولى، والتعرف فيما إذا كانت الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس حسب المسمى الوظيفي (مدير، نائب مدير، سكرتير)

دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ، استخرج الباحثون أولاً المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية حسب متغير المسمى الوظيفي، الجدول (٩) .

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

المجال	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الشؤون الإدارية والمالية	مدير	٩٩	٣,٥٧	٠,٧٦
	نائب مدير	٩٩	٣,٥٤	٠,٨٠
	سكرتير	٩٨	٣,٦٠	٠,٧٩
	المجموع	٢٩٦	٣,٥٧	٠,٧٨
الشؤون الفنية	مدير	٩٩	٣,٨٢	٠,٦٧
	نائب مدير	٩٩	٣,٨٦	٠,٦٩
	سكرتير	٩٨	٣,٧٧	٠,٧٦
	المجموع	٢٩٦	٣,٨٢	٠,٧١
الشؤون الأكاديمية والتعليمية	مدير	٩٩	٣,٦٠	٠,٧٨
	نائب مدير	٩٩	٣,٦١	٠,٧٩
	سكرتير	٩٨	٣,٦١	٠,٧٩
	المجموع	٢٩٦	٣,٦٠	٠,٧٩
الدرجة الكلية	مدير	٩٩	٣,٦٦	٠,٦٩
	نائب مدير	٩٩	٣,٦٧	٠,٧٠
	سكرتير	٩٨	٣,٦٦	٠,٧٠
	المجموع	٢٩٦	٣,٦٦	٠,٦٩

تشير قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (٩) أنه توجد فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، وللتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) اُستخدم «One- Way ANOVA»، الجدول (١٠) .

الجدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One- Way Analysis of Variance) لواقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس تبعا لمتغير المسمى الوظيفي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الشؤون الإدارية والمالية	بين المجموعات	٠,١٨	٢	٠,٠٩	٠,١٥	٠,٨٦٤
	داخل المجموعات	١٨٠,٤٦	٢٩٣	٠,٦٢		
	المجموع	١٨٠,٦٤	٢٩٥			
الشؤون الفنية	بين المجموعات	٠,٣٤	٢	٠,١٧	٠,٣٤	٠,٧١٢
	داخل المجموعات	١٤٧,٣٤	٢٩٣	٠,٥٠		
	المجموع	١٤٧,٦٨	٢٩٥			
الشؤون الأكاديمية والتعليمية	بين المجموعات	٠,٠٠	٢	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٩٩٨
	داخل المجموعات	١٨٢,٨٧	٢٩٣	٠,٦٢		
	المجموع	١٨٢,٨٧	٢٩٥			
واقع استخدام التكنولوجيا في مدرستكم	بين المجموعات	٠,٠٠	٢	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٩٩٨
	داخل المجموعات	١٤٢,٣٨	٢٩٣	٠,٤٩		
	المجموع	١٤٢,٣٩	٢٩٥			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

يتبين أن مستوى الدلالة أعلى من ٠,٠٥، لذلك فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لواقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس، تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.

ويعزو الباحثون ذلك إلى تكامل المهمَّات الإدارية والتعليمية والفنية بين المسميات الوظيفية الثلاثة في استخدامهم للتكنولوجيا، حيث يتمم كل منهما عمل الآخر وهو ما يتفق مع دراسة ردنه (٢٠٠٧) ، ودراسة الخفرة (٢٠٠٥) .

- **الفرضية الثانية:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لواقع

استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس تبعا لمتغير الجنس.

لفحص الفرضية الصفرية الثانية، والتعرف فيما إذا كانت الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع استخدام التكنولوجيا من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس حسب متغيرالجنس دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ، اُستخدم اختبار «ت» (t- test) كما هو مبين الجدول (١١) .

الجدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار «ت» (Independent Samples Test) لواقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس تبعا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الشؤون الإدارية والمالية	ذكر	١٠١	٣,٦١	٠,٨٠	٠,٧٤	٢٩٣	٠,٤٥٩
	انثى	١٩٤	٣,٥٤	٠,٧٨			
الشؤون الفنية	ذكر	١٠١	٣,٨٨	٠,٧٠	١,٠٧	٢٩٣	٠,٢٨٤
	انثى	١٩٤	٣,٧٨	٠,٧١			
الشؤون الأكاديمية والتعليمية	ذكر	١٠١	٣,٧٤	٠,٧٢	٢,٢٦	٢٩٣	٠,٠٢٥
	انثى	١٩٤	٣,٥٣	٠,٨١			
الدرجة الكلية	ذكر	١٠١	٣,٧٤	٠,٦٨	١,٤٩	٢٩٣	٠,١٣٦
	انثى	١٩٤	٣,٦٢	٠,٧٠			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥).

يتبين أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية أعلى من ٠,٠٥، بمعنى ان الفروق ليست دالة إحصائيا، تبعاً لمتغير الجنس، لذلك فإننا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) لواقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس تبعا لمتغير الجنس.

ويعزو الباحثون ذلك إلى أن متطلبات عمل الموظف من الجنسين هي ذاتها ويستخدمان الأجهزة التكنولوجية نفسها لأداء المهمَّات الموكلة إليهما، كذلك ذات البرمجيات الإدارية والفنية، وهو ما يتفق مع دراسة الصايغ (٢٠٠٤) ، ودراسة (Afshari,2008) .

- **الفرضية الثالثة:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لواقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس تبعاً لمتغير الخبرة في الوظيفة الحالية.

لفحص الفرضية الصفرية الثالثة، والتعرف فيما إذا كانت هناك فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس تعزى لمتغير الخبرة في الوظيفة الحالية (أقل من ٥ سنوات ، من ٥– ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ، استخرج الباحثون أولاً المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية حسب متغير الخبرة في الوظيفة الحالية، ويبين الجدول (١٢) هذه القيم.

الجدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية حسب متغير الخبرة في الوظيفة الحالية

المجال	الخبرة في الوظيفة الحالية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الشؤون الإدارية والمالية	أقل من ٥ سنوات	٧٤	٣,٤٤	٠,٧٠
	من ٥– ١٠ سنوات	١١٤	٣,٥٨	٠,٨٦
	أكثر من ١٠ سنوات	١٠٨	٣,٦٤	٠,٧٥
	المجموع	٢٩٦	٣,٥٧	٠,٧٨
الشؤون الفنية	أقل من ٥ سنوات	٧٤	٣,٦٦	٠,٧٥
	من ٥– ١٠ سنوات	١١٤	٣,٨٢	٠,٧٣
	أكثر من ١٠ سنوات	١٠٨	٣,٩٢	٠,٦٤
	المجموع	٢٩٦	٣,٨٢	٠,٧١
الشؤون الأكاديمية والتعليمية	أقل من ٥ سنوات	٧٤	٣,٤٦	٠,٧٨
	من ٥– ١٠ سنوات	١١٤	٣,٥٦	٠,٨٤
	أكثر من ١٠ سنوات	١٠٨	٣,٧٤	٠,٧٢
	المجموع	٢٩٦	٣,٦٠	٠,٧٩

المجال	الخبرة في الوظيفة الحالية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات	٧٤	٣,٥٢	٠,٦٧
	من ٥– ١٠ سنوات	١١٤	٣,٦٦	٠,٧٦
	أكثر من ١٠ سنوات	١٠٨	٣,٧٧	٠,٦٣
	المجموع	٢٩٦	٣,٦٦	٠,٦٩

تشير قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (١٢) أن هناك فروقاً ظاهرية بين هذه المتوسطات، وللتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تم استخدام «One- Way ANOVA»، ويبين الجدول (١٣) ذلك.

الجدول (١٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One- Way Analysis of Variance) لواقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس تبعاً لمتغير الخبرة في الوظيفة الحالية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الشؤون الإدارية والمالية	بين المجموعات	١,٨١	٢	٠,٩١	١,٤٩	٠,٢٢٨
	داخل المجموعات	١٧٨,٨٣	٢٩٣	٠,٦١		
	المجموع	١٨٠,٦٤	٢٩٥			
الشؤون الفنية	بين المجموعات	٢,٩٥	٢	١,٤٨	٢,٩٩	٠,٠٥٢
	داخل المجموعات	١٤٤,٧٣	٢٩٣	٠,٤٩		
	المجموع	١٤٧,٦٨	٢٩٥			
الشؤون الأكاديمية والتعليمية	بين المجموعات	٣,٧٥	٢	١,٨٨	٣,٠٧	٠,٠٤٨
	داخل المجموعات	١٧٩,١٢	٢٩٣	٠,٦١		
	المجموع	١٨٢,٨٧	٢٩٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢,٦٩	٢	١,٣٤	٢,٨٢	٠,٠٦١
	داخل المجموعات	١٣٩,٧٠	٢٩٣	٠,٤٨		
	المجموع	١٤٢,٣٩	٢٩٥			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥).

بالاستناد الى نتائج One- Way Anova يتبين أن مستوى الدلالة أكثر من ٠,٠٥ للدرجة الكلية، وهي بذلك ليست دالة إحصائيا، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) لواقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس تبعاً لمتغير الخبرة في الوظيفة الحالية. باستثناء مجال الشؤون الأكاديمية والتعليمية، حيث نجد أنه بالاستناد إلى اختبار One- Way Anova فإن مستوى الدلالة أقل من ٠,٠٥ وهي بذلك دالة إحصائيا، وللتحقق من دلالة الفروق استخدم الباحثون (LSD) ، كما يبين الجدول (١٤) .

الجدول (١٤)

نتائج الاختبار البعدي لدلالة الفروق لواقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية حسب متغير الخبرة في الوظيفة الحالية للدرجة الكلية

(J) الخبرة في الوظيفة الحالية	(I) الخبرة في الوظيفة الحالية	متوسط التباين (I- J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	٩٥٪ فترة الثقة: القيمة الدنيا	٩٥٪ فترة الثقة: القيمة العليا	متوسط الفروقات
من ٥– ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	٠,١٠	٠,١٢	٠,٣٩٤	– ٠,١٣	٠,٣٣	٠,٤٦
أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	٠,٢٨	٠,١٢	*٠,٠١٨	٠,٠٥	٠,٥١	٠,٤٦
	من ٥– ١٠سنوات	٠,١٨	٠,١٠	٠,٠٨٧	– ٠,٠٣	٠,٣٩	٠,٤٢

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥).

يتضح من قيم مستوى الدلالة، والفروق بين المتوسطات الواردة في الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين من هم من خمس إلى عشر سنوات، ومن هم أقل من خمس سنوات، لصالح من هم من خمس إلى عشر سنوات.

وقد يعزى ذلك إلى أن هذه الفترة من الخبرة قد تكون كافية لتكوين معرفة لطبيعة الاحتياجات الإدارية والضرورية في هذا المجال أكثر من غيرهم، كما أن هذا الجيل قد واكب التطور التكنولوجي عبر التأهيل الجامعي أو الدافع الذاتي للتطور، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة (Afshari, 2008) ، ودراسة ردنة (٢٠٠٧) ، ودراسة الخفرة (٢٠٠٥) .

- **الفرضية الرابعة:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α ≤ ٠,٠٥) لواقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس تبعاً لمتغير الجهة المشرفة.

لفحص الفرضية الصفرية الرابعة، والتعرف فيما إذا كانت هناك فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة المحدد بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع استخدام التكنولوجيا في الادارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس تعزى لمتغير الجهة المشرفة (حكومية، خاصة، وكالة) ، استخرج الباحثون أولاً المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ويبين الجدول (١٥) هذه القيم.

الجدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في محافظة القدس تبعا لمتغير الجهة المشرفة

المجال	الجهة المشرفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الشؤون الإدارية والمالية	حكومية	١٣٦	٣,٤٠	٠,٧٠
	خاصة	١٣٠	٣,٨٢	٠,٨١
	وكالة	٣٠	٣,٢٥	٠,٧٣
	المجموع	٢٩٦	٣,٥٧	٠,٧٨
الشؤون الفنية	حكومية	١٣٦	٣,٨١	٠,٧٠
	خاصة	١٣٠	٣,٨٧	٠,٧٤
	وكالة	٣٠	٣,٦١	٠,٥٤
	المجموع	٢٩٦	٣,٨٢	٠,٧١
الشؤون الأكاديمية والتعليمية	حكومية	١٣٦	٣,٥٣	٠,٧١
	خاصة	١٣٠	٣,٧٤	٠,٨٦
	وكالة	٣٠	٣,٣٤	٠,٦٧
	المجموع	٢٩٦	٣,٦٠	٠,٧٩
الدرجة الكلية	حكومية	١٣٦	٣,٥٨	٠,٦٢
	خاصة	١٣٠	٣,٨١	٠,٧٦
	وكالة	٣٠	٣,٤٠	٠,٥٨
	المجموع	٢٩٦	٣,٦٦	٠,٦٩

تشير قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (١٥) أن هناك فروقا ظاهرية بين قيم هذه المتوسطات، ولتتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أُستخدم «One- Way ANOVA»، الجدول (١٦) .

الجدول (١٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لواقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس تبعا لمتغير الجهة المشرفة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الشؤون الإدارية والمالية	بين المجموعات	١٤,٧١	٢	٧,٣٦	١٢,٩٩	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٦٥,٩٣	٢٩٣	٠,٥٧		
	المجموع	١٨٠,٦٤	٢٩٥			
الشؤون الفنية	بين المجموعات	١,٦٦	٢	٠,٨٣	١,٦٧	٠,١٩٠
	داخل المجموعات	١٤٦,٠٢	٢٩٣	٠,٥٠		
	المجموع	١٤٧,٦٨	٢٩٥			
الشؤون الأكاديمية والتعليمية	بين المجموعات	٥,٣٧	٢	٢,٦٩	٤,٤٣	٠,٠١٣
	داخل المجموعات	١٧٧,٥٠	٢٩٣	٠,٦١		
	المجموع	١٨٢,٨٧	٢٩٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٥,٧٨	٢	٢,٨٩	٦,٢٠	٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	١٣٦,٦٠	٢٩٣	٠,٤٧		
	المجموع	١٤٢,٣٩	٢٩٥			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ ≥ α).

بالاستناد إلى القيم الواردة في الجدول السابق تبين أن مستوى الدلالة أقل من ٠,٠٥، وهي بذلك دالة إحصائيا، لذا فإننا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥ ≥ α) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع استخدام التكنولوجيا تبعاً لمتغير الجهة المشرفة. وللتعرف إلى مصدر الفروق اُستخدم (LSD) ، الجدول (١٧) .

الجدول (١٧)

نتائج الاختبار البعدي لدلالة الفروق لواقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية حسب متغير الجهة المشرفة للدرجة الكلية

متوسط التباين (I- J)				الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	٩٥٪ فترة الثقة		متوسط الفروقات
(J) الجهة المشرفة			(I) الجهة المشرفة			القيمة الدنيا	القيمة العليا	
الشؤون الإدارية والمالية	حكومية	وكالة	٠,١٥	٠,١٥٢	٠,٣٢٠	-٠,١٥	٠,٤٥	٠,٦٠
	خاصة	حكومية	٠,٤١	٠,٠٩٢	٠,٠٠٠**	٠,٢٣	٠,٥٩	٠,٣٦
		وكالة	٠,٥٦	٠,١٥٢	٠,٠٠٠**	٠,٢٦	٠,٨٦	٠,٦٠
الشؤون الأكاديمية والتعليمية	حكومية	وكالة	٠,٢٠	٠,١٦	٠,٢١٢	-٠,١١	٠,٥١	٠,٦٢
	خاصة	حكومية	٠,٢١	٠,١٠	٠,٠٢٨**	٠,٠٢	٠,٤٠	٠,٣٨
		وكالة	٠,٤١	٠,١٦	٠,٠١٠**	٠,١٠	٠,٧٢	٠,٦٢
الدرجة الكلية	حكومية	وكالة	٠,١٨	٠,١٤	٠,١٨٥	-٠,٠٩	٠,٤٥	٠,٥٤
	خاصة	حكومية	٠,٢٣	٠,٠٨	٠,٠٠٧**	٠,٠٦	٠,٣٩	٠,٣٣
		وكالة	٠,٤١	٠,١٤	٠,٠٠٣**	٠,١٤	٠,٦٨	٠,٥٤

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥).

يتضح من قيم مستوى الدلالة، والفروق بين المتوسطات الواردة في الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع استخدام التكنولوجيا تبعاً لمتغيرالجهة المشرفة، لصالح المدارس الخاصة.

وقد يعزى ذلك إلى كون مديري المدارس الخاصة ومعاونيهم يمتلكون صلاحية التطوير التكنولوجي والإداري وتوفير مستلزماته وعدم تقيدهم بالقوانين والأنظمة التي تحد من التطوير، كما في المدارس الحكومية والوكالة، وكذلك توافر الإمكانات المادية أكثر من المدارس الحكومية ومدارس الوكالة، كما أن المدارس الخاصة ملزمة بمتابعة التطور التكنولوجي واستخدامة في الإدارة المدرسية لاجتذاب أعداد أكثر من الطلبة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة، يوصي الباحثون بالآتي:

١. تفعيل دورة وحدة التقنيات التربوية وتكنولوجيا المعلومات في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

٢. تعزيز اللامركزية، ومنح صلاحيات أوسع لمديري المدارس لتطوير مدارسهم دون الحاجة للرجوع إلى السلطات العليا.

٣. تكثيف دورات الإعداد والتأهيل الفني لمديري المدارس ومعاونيهم.

٤. زيادة المخصصات المالية للمدارس من أجل تأهيلها تكنولوجياً.

٥. توفير البرمجيات المناسبة والضرورية لإنجاز المهمَّات الموكلة لمديري المدارس ومعاونيهم.

٦. أخذ آراء مديري المدارس بعين الاعتبار حول احتياجاتهم التكنولوجية من الأجهزة والبرامج التطبيقية .

٧. العمل على تعريب البرامج غير المعربة.

٨. العمل على ربط المدارس بشبكة انترنت.

المصادر والمراجع:

أولاً- المصادر العربية:

١. بخش، فوزية بنت حبيب عبد الرشيد. (٢٠٠٨): «الإدارة الالكترونية في كليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحولات المعاصرة»، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

٢. الحريري، رافده وآخرون. (٢٠٠٧): الإدارة والتخطيط التربوي، دار الفكر، عمان، الأردن.

٣. حمدي، موسى بن عبد الله محمد مهدي. (٢٠٠٨) : «الإدارة الالكترونية في إدارة المدارس الثانوية بنين بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائها»، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

٤. الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٧) : تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط٥، دار المسيرة، عمان، الأردن.

٥. الخفرة، نايف بن محمد. (٢٠٠٥) : «أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات على فاعلية القرارات الإدارية في الوزارات في المملكة العربية السعودية»، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٦. الخواجا، عبد الفتاح محمد. (٢٠٠٤) : تطوير الإدارة المدرسية أسسها النظرية وتطبيقاتها الميدانية والعملية، دار الوفاء للطباعة، الإسكندرية، مصر.

٧. الدغيم، أحمد عبد الكريم حماد. (٢٠٠٨) : «فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصال لتنمية الكفايات الإدارية للقادة التربويين في وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة»، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

٨. الذهب، عبد الرحمن علي سالم. (٢٠٠٧) : «تقويم تجربة استخدام التقنيات الحديثة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين ومديري المدارس في محافظة ظفار في سلطنة عمان»، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٩. ردنة، وليد بن فؤاد بن علي. (٢٠٠٧) : «استخدام التقنيات الحديثة في إدارة المدارس الثانوية الحكومية والأهلية للبنين بمدينة جدة (الواقع والمأمول) »، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

١٠. الرشايدة، محمد. (٢٠٠٧) : الإدارة المدرسية بين الواقع والطموح، دار يافا للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

١١. زيتون، كمال. (٢٠٠٤) : تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، ط٢، عالم الكتاب، القاهرة، مصر.

١٢. السالمي،علاء، ورياض، الدباغ. (٢٠٠١) : تقنيات المعلومات الإدارية، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٣. سعادة، جودت أحمد، والسرطاوي، عادل فايز. (٢٠٠٧) : استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم، دار الشروق، عمان، الأردن.

١٤. سلامة، عبد الحافظ محمد. (٢٠٠٦) : وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ط٦ ، دار الفكر، عمان، الأردن.

١٥. سلطان، إبراهيم. (٢٠٠٠) : نظم المعلومات الإدارية، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر.

١٦. الشناق، عبد السلام محمد أحمد. (٢٠٠٨) : «دور الإدارة في توظيف برامج تكنولوجيا المعلومات لخدمة العملية التعليمية في المدارس الاستكشافية الأردنية (دراسة نوعية) »، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية ، عمان، الأردن.

١٧. الصايغ، أشرف. (٢٠٠٤) : «مهام مديري المدارس الحكومية في مجال استخدام التقنيات التربوية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمديرات»، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

١٨. الصوفي، عبد الله إسماعيل. (٢٠٠٥) : التكنولوجيا الحديثة ومراكز المعلومات والمكتبة المدرسية، ط٢، دار المسيرة، عمان، الأردن.

١٩. عامر، طارق. (٢٠٠٧) : التعليم والمدرسة الالكترونية، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

٢٠. عبود، حارث. (٢٠٠٧) : الحاسوب في التعليم، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

٢١. عبوي، زيد منير. (٢٠٠٧) : الإدارة المدرسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي ودار أجنادين للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الرياض، السعودية.

٢٢. عريفج، سامي سلطي. (٢٠٠٧) : الإدارة التربوية المعاصرة، ط٣، دار الفكر،عمان، الأردن.

٢٣. عمور، أميمة محمد، وأبو رياش حسين. (٢٠٠٧) : استخدام التكنولوجيا في الصف، دار الفكر، عمان، الأردن.

٢٤. لال، زكريا. (٢٠٠٠) : الإدارة التربوية في البلدان العربية، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت، لبنان.

٢٥. اللامي، غسان قاسم. (٢٠٠٧) : إدارة التكنولوجيا، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Afshari, M. S, (2008) . School Leadership and Information Communication Technology. The Turkish Online Journal of Educational Technology. Vol 7, Issue 4, Article 9*
2. *Allen, J. G, (2003) . A study of the professional development needs of Ohio principals in the area of educational technology. Unpublished doctoral dissertation, University of Cincinnatis, Ohio. (www.Ohiolink.edu) .*
3. *Dibee, Jack,M. Jr (1998) . Use of Computer Technology by Illinois School Principals., (Doctoral Dissertation, Southern Illinois University) . Dissertation Abstracts International. 61,No.3, (1999) : P.600.*

تقويم معلمي المدارس الثانوية في محافظة «رام اللّه والبيرة» لأداء مديريهم في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية

د. محمود أحمد أبو سمرة *

أ. نصر ناصر أبو كرش **

* أستاذ الإدارة التربوية المشارك/ كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس/ أبو ديس.

** ماجستير إدارة تربوية/ الإدارات المدرسية/ وزارة التربية والتعليم/رام الله.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى تقويم معلمي المدارس الثانوية في محافظة رام الله والبيرة لأداء مديريهم في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي في دراستهما، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية في محافظة «رام الله والبيرة» للعام الدراسي ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩، والبالغ عددهم (٢٧٩٥) معلماً ومعلمة، واختيرت منهم عينة عنقودية عشوائية، بلغ عدد أفرادها (٣٨٦) معلماً ومعلمة، وصمم الباحثان لهذا الغرض استبانة، تكونت من (٤٧) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وتأكد الباحثان من صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية والتربوية المناسبة، وبلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة (٠,٩٥).

وأظهرت نتائج الدراسة أن تقويم المعلمين لأداء مديريهم في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية كان «بدرجة مرتفعة» للدرجة الكلية، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٩٣) وفق مقياس ليكرت الخماسي. كما لم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي للمعلم، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير الجهة المشرفة على المدرسة، لصالح الحكومة. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات.

Abstract:

This study aimed at evaluating the performance of the principals' of secondary schools in Ramallah and Al- Bireh Governorate in the light of the modern trends of school administration. The population of the study included all teachers of secondary schools in Ramallah and Al- Bireh Governorate in the year 2008/ 2009. It included (2795) teachers. A cluster random sample was chosen from among them comprising (386) teachers. The researchers designed a questionnaire consisting of (47) items. Its validity and reliability have been determined through appropriate statistical and educational techniques.

The study revealed that the performance of the principals in Ramallah and Al- Bireh Governorate in the light of the modern trends of school administration has been at the high degree, with mean of (3. 93) according to (Likert Fifth Scale) . The study did not show any statistical differences in the means related to gender, years of experience or teachers' qualifications. There were statistical differences according to the administrative side in favor of the government. In the light of the results the study recommended a set of recommendations.

مقدمة:

ثبت أن الإدارة علم وفن، علم يتطور ويتجدد، له مدارسه ومفكريه، يسعى هذا العلم للارتقاء بالإدارة ارتقاءً لا يقل عن ميادين العلوم الأخرى، بل قد يكون هذا العلم من أهم العلوم وأخطرها، لأن نجاح الإدارة يعني نجاح المؤسسة، وفشل الإدارة قد يقود إلى انهيار المؤسسة.

الإدارة اليوم تختلف عما كانت عليه في الماضي، فقد كانت بسيطة ومحدودة، بينما هي اليوم معقدة، ومتشعبة، وواسعة، وذلك لتعقد العمل واختلاف طبيعته من منظمة إلى أخرى، ووفقاً لحجم المنظمة وعدد العاملين فيها وتخصصاتهم، وازدادت أهميتها بزيادة المناشط البشرية من جهة، واتجاهها نحو مزيد من التخصص من جهة أخرى (عطوي، ٢٠٠٩) . فلم تعد العملية الإدارية قاصرة على مراحل اتخاذ القرارات والرقابة على أعمال القوى الإنسانية أو القيادة الحازمة لتحقيق أهداف المشروع، بل إن مفهوم الإدارة يتضمن جوانب عدة منها حسن التنظيم والتوجيه والقيادة والتعامل مع المرؤوسين بأسلوب يوجد فيه روح القانون، واحترام المشاعر والشعور بالرضا، والحرص على تحقيق أهداف المشروع، هذا إلى جانب اتباع الأساليب العلمية في التعامل مع المستجدات (حسين، ٢٠٠٦) .

كما أن الإدارة تختلف باختلاف ميادينها، فهناك إدارة الصناعة، وإدارة الأعمال، وإدارة المؤسسات، والإدارة التربوية، إلا أن لكل ميدان منها مدخلاته وعملياته ومخرجاته وأسلوبه الخاص في معالجة ومتناول مشاكله الخاصة.

وتعدُّ الإدارة التربوية من ميادين الإدارة المهمة، فهي تتميز عن غيرها من الإدارات بمهمات ووظائف فريدة، باعتبار النظام التربوي أكثر النظم الاجتماعية إنسانية، كما أنها إدارة لها حساسيتها الاجتماعية، حيث إن مخرجاتها هي مدخلات أساسية في النظم التي تستعملها المجتمعات البشرية، بغض النظر عن بساطة هذه المجتمعات أو تقدمها في سلم الحضارة الإنسانية (الطويل، ١٩٩٩) .

والإدارة المدرسية جزء لا يتجزأ من الادارة التربوية، والحلقة المسؤولة عن تنظيم المدرسة وفعالياتها، من تعليم وتعلم وأنشطة، وتنفيذ الخطط والبرامج وفقا للسياسات المرسومة واللوائح والتعليمات، ونسج العلاقات بين المدرسة والمجتمع، وتزداد مسؤولياتها أو تضيق وفقا لطبيعة النظام التربوي ودرجة المركزية فيه (عابدين، ٢٠٠١) . وحتى تحقق الإدارة المدرسية الأهداف المرجوة منها، في ضوء السياسة التعليمية التي يؤمن

بها المجتمع، كان لا بد لها من أن تخرج عن مفهومها التقليدي، لتتعايش مع ما يستجد من أفكار ونظريات تربوية حديثة، تنسجم مع قيم المجتمع، وتحقق الأهداف التربوية المرغوبة.

فالأفكار التربوية والإدارية في مجال الإدارة المدرسية تتجدد باستمرار لتواكب روح العصر الذي نعيش فيه، وما على متخذي القرار التربوي إلا أن يواكبوا هذا التجديد، وأن يتخذوا منه ما يخدم العملية التربوية، ويقود الى التغيير الحقيقي في المجتمعات.

والغاية الأساسية من تطوير الإدارة المدرسية، ووضع مفاهيم الاتجاهات الحديثة في الإدارة موضع نظر واهتمام، لا يخرج عن الهدف الرئيس للعملية التربوية، ألا وهو النهوض بالمجتمع نهوضاً ارتقائياً هادفاً ومدروساً، وليس انبهاراً بما هو جديد، وتقليداً لما يفعله الآخرون.

وفي هذا السياق تأتي هذه الدراسة للتعرف إلى تقويم معلمي المدارس الثانوية في محافظة «رام الله والبيرة» لأداء مديريهم في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية.

مشكلة الدراسة:

انطلاقا من أهمية الدور المنوط بالمدرسة، إضافة إلى كون مدير المدرسة ركيزة أساسية في نجاح المدرسة وقدرتها على تحقيق أهدافها بما يلبي الحاجات الأساسية لأفراد المجتمع، ومساعدة الطلبة على التكيف مع التغيرات في نواحي الحياة كافة ومجالاتها المختلفة، كان لا بد من البحث عن الجديد النافع للمدرسة وإدارتها وطلبتها، وكان لا بد من التعرف الى مدى تعاملنا مع هذا الجديد النافع. بمعنى التعرف الى أداء مديري المدارس في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية من وجهة نظر المعلمين، كونهم الأقرب والأقدر على تقويم هذا الأداء، وفي هذا السياق جاءت هذه الدراسة.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة على السؤالين الآتيين:

- **السؤال الأول**: ما تقويم معلمي المدارس الثانوية في محافظة «رام الله والبيرة» لأداء مديريهم في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية؟

- **السؤال الثاني**: هل يختلف تقويم معلمي المدارس الثانوية في محافظة «رام الله والبيرة» لأداء مديريهم في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية باختلاف متغيرات الدراسة: جنس المعلم، وسنوات خبرته، ومؤهله العلمي، والجهة المشرفة على المدرسة؟

فرضيات الدراسة:

انبثقت عن سؤال الدراسة الثاني الفرضيات الصفرية الآتية:

- **الفرضية الأولى**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية في محافظة «رام الله والبيرة» لأداء مديريهم في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية تعزى إلى جنس المعلم.
- **الفرضية الثانية**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية في محافظة «رام الله والبيرة» لأداء مديريهم في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة تعزى إلى سنوات الخبرة للمعلم.
- **الفرضية الثالثة**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية في محافظة «رام الله والبيرة» لأداء مديريهم في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلم.
- **الفرضية الرابعة**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية في محافظة «رام الله والبيرة» لأداء مديريهم في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة تعزى إلى الجهة المشرفة على المدرسة.

أهمية الدراسة:

تعدُّ المدرسة من المكونات الأساسية في بناء المجتمعات ورقيها، كما تعدُّ إدارة المدرسة المحور الفاعل في العملية التربوية، لهذا كان لا بد من الحرص، كل الحرص، على أن تقوم إدارة المدرسة بواجبها على أفضل وجه. وهذا لا يتأتى إذا لم تكن إدارة المدرسة على علم ودراية بكل ما يستجد من أفكار ونظريات تربوية وإدارية ذات مساس بعملها. بمعنى أن تعمل الإدارات المدرسية في ضوء الأفكار المعاصرة، ما دامت منسجمة مع قيم المجتمع وثوابته.

من هنا تكمن أهمية هذه الدراسة، كونها تناولت جانباً مهماً في العملية التربوية، يتمثل في المدرسة وإدارتها، حيث إن تطبيق ما توصل إليه البحث العلمي في مجال التربية على أرض الواقع سيؤدي إلى نتائج ذات قيمة في تطوير العملية التربوية.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تقويم معلمي المدارس الثانوية في محافظة رام الله والبيرة لأداء مديريهم في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية. كما هدفت التعرف

إلى هذا التقويم في ضوء متغيرات الدراسة: جنس المعلم، والمؤهل العلمي والخبرة والجهة المشرفة على المدرسة. ومن ثم تقديم التوصيات المناسبة لمتخذي القرار التربوي.

حدود الدراسة:

تحددت هذه الدراسة وإمكانية تعميم نتائجها في ضوء المحددات الآتية:

- **المحددات المكانية**: أجريت هذه الدراسة في المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في محافظة رام الله والبيرة.
- **المحددات البشرية**: اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في محافظة رام الله والبيرة.
- **المحددات الزمانية**: طبقت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩.
- **المحددات المفاهيمية**: اقتصرت الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة.
- **المحددات الإجرائية**: تحددت الدراسة بالأداة المستخدمة، وصدقها، وثباتها، والإجابة عنها، ومجتمع الدراسة وعينتها، والإجابة عن الأسئلة والفرضيات التي طرحتها الدراسة.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

مفهوم الإدارة المدرسية:

تعدُّ الإدارة المدرسية عنصراً مهماً من عناصر العملية التربوية المادية والبشرية، وهي القائمة على تحقيق رسالة المدرسة من خلال صلتها بالطلبة، فهي تتمتع بحرية أكبر في القيام بالأدوار المنوطة بها مما يجعلها أهم وحدة إدارية في حلقة الإدارة التربوية.

والإدارة المدرسية كما عرفها مصطفى (١٩٩٩، ص ٣٨) بأنها «مجموعة عمليات وظيفية تمارس، بغرض تنفيذ مهمّات مدرسية بوساطة الآخرين، عن طريق تخطيط مجهوداتهم وتنظيمها وتنسيقها والرقابة عليها وتقويمها، وتؤدي هذه الوظيفة من خلال التأثير في سلوك الأفراد وتحقيق أهداف المدرسة. ويعرفها نولان وليفن (Nolan &Levin, 1991, p14) بأنها «مجموعة من الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة لتحقيق الأهداف والغايات التي وضعتها الدولة لتربية طلبتها على أساس فلسفتها التربوية».

ويمكن استخلاص تعريف شامل للإدارة المدرسية من خلال التعريفات السابقة بأنها مجموعة عمليات وظيفية يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة عن طريق التخطيط والتنظيم والتنسيق والتقويم، والتي تتفاعل بإيجابية ضمن بيئة مناسبة داخل المدرسة وخارجها، وفقا للفلسفة التربوية التي تضعها الدولة بغية تربية النشء بما يتفق وأهداف المجتمع.

الاتجاهات المعاصرة في الإدارة المدرسية:

لقد أدى تطور الفكر الإداري والفلسفي والتربوي إلى تغير وظيفة الإدارة المدرسية واتساع مجالها، فقد شهدت السنوات الأخيرة اتجاهاً جديداً (معاصراً) في الإدارة المدرسية، حيث لم تعد الإدارة المدرسية مجرد عملية روتينية تهدف إلى تسيير شؤون المدرسة سيراً رتيباً وفق قواعد وتعليمات صادرة من السلطات التعليمية العليا، كالمحافظة على النظام وضبط الطلبة فيها، وحصر غياب التلاميذ وحضورهم، وحفظهم للمقررات، أو دفع عملية تلقين الطلبة، وحشو أذهانهم بالمعارف والمعلومات، وصيانة الأبنية وتجهيزاتها، بل أصبحت بالإضافة إلى ذلك عملية إنسانية تهدف إلى تنظيم وتسهيل وتطوير نظام العمل بالمدرسة، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية، وتطوير المناهج المدرسية، وتنمية المعلمين مهنياً، والنهوض بالمكتبات المدرسية، ورعاية الموهوبين، وعلاج المتأخرين دراسياً، وتقديم الخدمات الصحية للطلاب، وإعداد برامج التوجيه والإرشاد الطلابي، والإشراف على النواحي المالية للمدرسة، وتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، والاستفادة من هذه العلاقة في خدمة العملية التعليمية والتعلمية (عابدين، ٢٠٠١؛ الاغبري، ٢٠٠٠؛ مصطفى، ١٩٩٩) . وأصبح محور العمل في هذه الإدارة يدور حول التلميذ وتوفير كل الظروف والإمكانات لتي تساعد على توجيه نموه العقلي والروحي والبدني والاجتماعي (أحمد، ٢٠٠٢؛ النوري، ١٩٩١) .

وفي هذه الدراسة سيقتصر الباحثان في دراستهما على محاور محددة للاتجاهات المعاصرة في الإدارة المدرسية، ظناً منهما، واستئناساً برأي آخرين من ذوي الخبرة والاختصاص، بأن هذه المحاور قد تكون أهم من غيرها، والميدان التربوي الفلسطيني بحاجة ماسة إ+ليها، وهي: تنمية المعلمين مهنياً، والتعاون مع المجتمع المحلي، والعلاقات الإنسانية، وتطويرالمنهاج المدرسي، وتطوير المرافق المدرسية. وسيتم التعريف بهذه المحاور بشيء من التفصيل.

تنمية المعلمين مهنياً:

ينظر إلى عملية تنمية المعلم على أنها عملية ذات وجهين: وجه يتعلق بالإعداد قبل الخدمة، أما الوجه الآخر فيتعلق بالتدريب أثناء الخدمة، وهذان الوجهان متكاملان، وأن

الإعداد هو مجرد بدء طريق النمو المهني للمعلمين، وأن التدريب هو السبيل الوحيد لاستمرار هذا النمو المهني، وإن التدريب أثناء الخدمة يلزم كلاً من المعلم والنظام التعليمي لدفع كفاءة المعلم وكفاءة النظام (البوهي، والبيومي، ١٩٩٥) .

ويقصد بالنمو المهني للمعلمين عند النوري (١٩٩١، ص ٣٤) «تطوير كفاياتهم التعليمية في الجانب المعرفي والجانب السلوكي».

وقدم لتل (Little, 1992) أربعة أنماط من النمو ذات علاقة بتطوير المعلمين هي: النمو المعرفي، ونمو المهارات، والنمو في عملية إصدار الحكم على الأمور المتعلقة بإدارة الصف، والنمو في المساهمة التي يقدمها المعلمون للمجتمع المهني، وقد افترض ليثود (Leithwood, 1992) ستة مستويات لتحقيق النمو المهني عند المعلمين وهي: تطوير مهارات حياتية، واكتساب كفاءة أو تأهيل في مهارات التعليم الأساسية، والمساهمة في النمو المهني للزملاء، وزيادة المرونة التعليمية عند المعلمين، واكتساب خبرة في التدريس، والمشاركة في صنع القرار.

فدور مدير المدرسة الإشرافي يهدف إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية، وتطويرها بشتى الوسائل المتاحة من خلال التنمية المهنية لنفسه وللمعلمين، **وذلك عن طريق مجموعة من الأمور**، أشار اليها عطوي (٢٠٠٩) :

- توفير مصادر للمعلومات حول الموضوعات التربوية والمدرسية.
- أن يطلع على ما يستجد في مجال الإدارة التربوية والإشراف التربوي.
- أن يوصل المعلومات الحديثة للمعلمين بالأساليب الإشرافية المختلفة.
- أن يتبادل مع المعلمين في مدرسته، والمديرين الآخرين الخبرات المهنية.
- التعرف على مستوى المعلمين وإمكانياتهم التربوية و العلمية.

ويمكن النظر إلى دور مدير المدرسة في تنمية المعلمين مهنياً من خلال: الإسهام في متابعتهم وتنميتهم وتطوير كفايتهم التعليمية والاستفادة والارتقاء بمستواهم في جانبين: الأول دعم نمو المعلم في تخصصه العلمي كمعلم لمادة أو مواد معينة، من أجل مواجهة حاجات المعلمين المتصلة بالجانب المعرفي من الكفايات التعليمية من خلال إثراء مكتبة المدرسة بكل ما هو جديد في مجال التخصص، وإثراء معلومات معلميه التخصصية، وذلك بتشجيع معلميه على الالتحاق بالدراسات العليا التخصصية، واستخدام وسائل إشرافية تتمثل في الندوات التربوية والاجتماعية الفردية والزمرية، والنشرات التربوية، بقصد تزويد المعلمين بالمعلومات اللازمة لزيادة ثقافتهم المهنية. أما الجانب الثاني فهو دعم

نمو المعلمين في الكفايات التربوية (الجانب السلوكي) من خلال إلحاق معلميه في مشاغل وندوات تربوية في أساليب التدريس، وأدوات تقويم تعلم الطلاب، واستعمال الوسائل المعينة، واستخدام المدير لوسائل إشرافية مختلفة مثل: الزيارات الصفية، والدروس التوضيحية (النوري، ١٩٩١؛ نشوان، ١٩٩٢؛ الخميسي، ٢٠٠١).

التعاون مع المجتمع المحلي:

كانت المدرسة حتى عهد قريب تعمل بمنأى عن المجتمع، حيث الحواجز التي تفصل بينهما، والشكوك التي تراود كل من المدرسة والمجتمع في قدرة كل منها على تلبية الحاجات الضرورية والتجاوب معها، أما في ظل الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية فقد ازداد الوعي بضرورة إقامة تعاون وثيق بينهما. وأصبح ينظر إلى المدرسة على أنها مركز إشعاع حضاري يساعد في خدمة المجتمع، ودفعه نحو الازدهار، وبتطور المجتمعات واختلاف حاجاتها، تغيرت النظرة إلى التعليم، بحيث أصبح يهدف إلى إعداد مواطنين منتجين يسهمون في التنمية الاقتصادية والاجتماعية كل حسب جهده واختصاصه، ومن هنا تطورت رسالة المدرسة وامتد دورها إلى مختلف جوانب المجتمع، وتعتبر العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي مما ينمي الصداقة بين المدرسة ومجتمعها، لخدمة الحاجات التعليمية، ولاختيار أحسن الوسائل الإعلامية التي تجعل المجتمع على علم كاف بوظيفة المدرسة وأهدافها وبرامجها، وتتجه التربية الحديثة والمعاصرة إلى ربط المدرسة بمجتمعها وتوثيق الصلة به، وعليه يجب أن تتعامل المدرسة تعاملاً متكاملا في مختلف نواحي النشاطات الحيوية الموجودة في المجتمع، بحيث تصبح المدرسة مركزاً علمياً وثقافياً واجتماعياً يخدم المجتمع ويساعده على النمو (الفقي، ١٩٩٤).

ويتمثل دور مدير المدرسة في التعاون مع المجتمع المحلي في (النوري، ١٩٩١):

- إيجاد علاقة وثيقة بين المدرسة والمجتمع والاستفادة منها لخدمة العمل التربوي.
- توفير الدعم المادي والمعنوي من خلال الاستفادة من علاقة التفاعل الايجابي بين المدرسة والمجتمع، واستخدام هذا الدعم في تحسين العملية التعليمية في المدرسة.
- العمل على المشاركة الفعلية لأولياء الأمور في عملية التعليم، وذلك عن طريق الاستعانة بالأطباء والمهندسين والمهنيين من أولياء الأمور في تعليم التلاميذ تعليماً صفياً يتساوى فيه دور المعلم وولي الأمر.

♦ استخدام البيئة المحلية كأحد المصادر المهمَّة في عملية التعليم، لأنها مليئة بالمثيرات التي يمكن الاستعانة بها كمصادر تعلم.

وعلى مدير المدرسة أن يضع خطة واضحة الأهداف، ومحددة الطرق للاستفادة من البيئة المحلية، لا أن يكون ذلك عشوائياً.

العلاقات الإنسانية:

العلاقات الإنسانية نوع من علاقات العمل الذي ينظر إلى المدرسة كمجتمع بشري، ويؤثر في كل ما يستجيب له الفرد باعتباره إنساناً، وتؤكد الاتجاهات الحديثة في الإدارة أن علاقة الفرد بزملائه من أهم العوامل المؤثرة في سلوك الفرد في العمل، حيث إن رضا المدرس عن بيئة العمل مرتبطة بالأحاسيس الاجتماعية داخل الجماعة التي يعمل معها (الفقي، ١٩٩٤) . وتعرف العلاقات الإنسانية بأنها مجال من مجالات الإدارة الذي يهتم بدمج الأفراد في موقع العمل بطريقة تحفزهم للعمل معاً لتحقيق التعاون بينهم، وإشباع حاجاتهم الاقتصادية والاجتماعية والنفسية» (النوري، ١٩٩١، ص٥٢٣) .

وعرفها العرفي ومهدي (١٩٩٦، ص١٩٣) بأنها «تلك العلاقات المتبادلة بين جميع العاملين، وتدفعهم إلى العمل بكفاية تتحقق من خلالها أهداف المنظمة، وتشبع حاجاتهم المتنوعة وتضفي على العمل طابعاً اجتماعياً إنسانياً خلاقاً».

وبين الشرفات (٢٠٠١) أن العلاقات الإنسانية من أهم العناصر الفعالة، وبخاصة في إدارة المدارس، فمدير المدرسة الذي يتمتع بمهارة إنسانية عالية يستطيع أن يدرك اتجاهاته، ويشعر بالثقة التي تمكنه من دراسة الأفكار الجديدة، أو إحداث التغيير في النظام، لأن لديه المهارة في فهم السلوك اللفظي والعملي للآخرين، وتقبل وجهات النظر المغايرة لوجهة نظرة، لذلك يجب على رجل الإدارة أن ينمي مهاراته الإنسانية حتى يستطيع أن يدرك المشاعر التي تفرضها المواقف المختلفة، وأن يفهم ما يعنيه الآخرون بأعمالهم وسلوكهم، مما ينمي قدرته على الاتصال الناجح بالآخرين ونقل أفكاره وآرائه إليهم.

تطوير المنهاج المدرسي:

يعني المنهاج المدرسي في مفهومه التقليدي «مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية» (مرعي والحيلة، ٢٠٠٠، ص١٩) ، وقد جاء هذا المفهوم كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة، حيث كانت ترى أن هذه الوظيفة تنحصر في تقديم المعرفة إلى الطلبة. أما المفهوم الحديث للمنهاج فقد عرفه الفرحان وزملاؤه (١٩٩٩،

ص٢٥) بأنه: «جميع أنواع النشاطات التي يقوم بها الطلبة، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها، تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها، سواء كان داخل أبنية المدرسة أم خارجها».

ويتميز المنهاج التربوي الحديث، في ضوء الاتجاهات المعاصرة، بأنه: يعد بطريقة تعاونية، ويساعد الطلبة على تقبل التغيرات التي تحدث في المجتمع، وينوع المعلم في طرق التدريس، ويستخدم المعلم الوسائل التعليمية المتنوعة، وتمثل المادة الدراسية جزءاً من المنهاج، ويكون دور المعلم تنظيم تعليم الطلاب وليس تلقينهم، ويهتم في تنسيق العلاقة بين المدرسة والأسرة، ويهتم بأن تقوم المدرسة بدورها كمركز إشعاع في بيئتها، ويهتم بتنمية شخصية المتعلم في جميع الجوانب، وتوظيف ما تعلمه في شؤون حياته (مرعي والحيلة، ٢٠٠٠).

والمعروف أن مدير المدرسة ليس من القائمين على تخطيط المنهاج أو تطويره، وبخاصة في ظل الإدارة التربوية المركزية، حيث يكون للمناهج الجهات المسؤولة عنها تخطيطا وتطويراً، إلا أن مدير المدرسة يستطيع أن يشارك في تطوير المناهج وتحسين الكتب الدراسية، وذلك بتشجيع معلميه على تحليل هذه الكتب وتجميع ملاحظاتهم حولها وتبني هذه الملاحظات ورفعها إلى الجهات المعنية بتطوير المناهج، وتحسين الكتب الدراسية، ويستطيع مدير المدرسة إثراء المكتبة المدرسية بالكتب والمراجع التي تخدم المناهج، وتثري محتويات الكتب المدرسية المقررة (الخميسي، ٢٠٠١).

تطوير المرافق المدرسية:

ويقصد بها هنا المكتبة المدرسية ومختبر العلوم ومختبر الحاسوب ومركز مصادر التعلم، ويعرف عليان (٢٠٠٢، ص٣٨) المكتبة المدرسية بأنها «المكتبة التي تلحق بالمدارس سواء الأساسية أم الثانوية، ويشرف على إدارتها وتقديم خدماتها أمين مكتبة، وتهدف إلى خدمة المجتمع المدرسي من الطلبة والمدرسين». **ويرى كاظم كما ورد في أبو سندس (١٩٩٥) أن دور مدير المدرسة في تطوير المكتبة المدرسية يمكن أن يتلخص فيما يأتي**:

- الإشراف على تزويد المكتبة بمجموعة كافية من الكتب.
- معرفة المصادر المتوافرة في مكتبة المدرسة، وتشجيع المعلمين على استخدامها.
- التقويم الدوري للنجاح الذي يحرزه برنامج المكتبة.
- مناقشة برنامج المكتبة في اجتماع مجلس الآباء والمعلمين، ومطالبة المجتمع بتحسين هذا البرنامج.
- تشجيع استخدام المكتبة للتوجيه القرائي، ولإثراء المنهاج.

أما بالنسبة للمختبر المدرسي فيعد أحد مرافق المدرسة المهمة، حيث يمارس فيه المعلم والتلاميذ نشاطهم العلمي لتطوير مهارة الاستقصاء لديهم، ولا يقتصر دور مدير المدرسة في توظيف المختبر المدرسي على توظيف الأدوات المخبرية فقط، بل يجب على المدير حث معلمي العلوم على تحليل مناهج موادهم الدراسية وصياغة قوائم بالتجارب المطلوبة من أجل توفير ما يلزم من أدوات وخامات، ويجب أن يكون استخدام المختبر جزءاً من النشاط العلمي في المدرسة، فاستخدام التجريب يجب أن يتعدى توظيف الأدوات المخبرية إلى تطوير مهارات الاستقصاء العلمي من خلال توظيف مهارات التفكير العلمي، كاستخدام أسلوب حل المشكلة، وتوظيف التعلم الفردي (النوري، ١٩٩١؛ عابدين، ٢٠٠١) .

أما مركز مصادر التعلم فيعرف بأنه: «جميع أوعية المعلومات المطبوعة وغير المطبوعة التي تستخدم كمصادر في عملية التعليم والتعلم، لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية» (عليان، ٢٠٠٢، ص ٦٧) .

لا شك في أن هذه المجالات تشكل جانياً مهماً في العملية التربوية، يمكن أن تقود إلى عملية تعليمية تعلمية ناجحة وهادفة، توازن بين أركان هذه العملية: الطالب، والمعلم، والمنهاج، والمجتمع المحلي.

وحاولت دراسات عديدة السعي إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية، من خلال البحث في بعض عناصر الاتجاهات المعاصرة في الادارة المدرسية، فقد هدفت دراسة الزهراني (٢٠٠٨) التعرف على مدى تطبيق نظريتي الإدارة العلمية والعلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٨) مديراً ووكيلا ً، و (٣٩٠) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث استبانة مكونة من (٣٨) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: التنظيم الرسمي وغير الرسمي، واتخاذ القرار فردي ومشارك، والاهتمام بالعمل والعاملين، والرقابة. وأظهرت الدراسة العديد من النتائج منها: يرى المديرون أنهم يطبقون أبعاد نظرية العلاقات الإنسانية بدرجة مرتفعة، بينما يرى المعلمون أن المديرين يطبقونها بدرجة متوسطة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المديرين والمعلمين حول مدى تطبيق المديرين لأبعاد نظرية الأبعاد الإنسانية بدرجة أكبر بدرجة مما يراه المعلمون، وإن الإعداد التربوي والخبرة العلمية ليس لهما دور في تحسين أداء المديرين عند تطبيقهم نظرية الإدارة العلمية ونظرية العلاقات الإنسانية من وجهة نظر المديرين والمعلمين. وسعت دراسة أبي سمره وزميليه (٢٠٠٦) إلى التعرف إلى تصورات مديري المدارس الثانوية وأولياء الأمور في محافظة الخليل للتفاعل بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي، واستخدم الباحثون استبانة تتكون من (٤٦) فقرة كأداة للدراسة، موزعة على ثلاثة مجالات هي: ما تقدمه

المدرسة للطلبة، وما تقدمه المدرسة للمجتمع، وما يقدمه المجتمع المحلي للمدرسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة الخليل للعام الدراسي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ والبالغ عددهم (٨٠) مديراً، ومن جميع أولياء أمور طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الخليل، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) مديرا ومديرة، و (٣٩٠) ولي أمر. وأظهرت النتائج أن درجة تصورات مديري المدارس الثانوية وأولياء الأمور في محافظة الخليل للتفاعل بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي كانت متوسطة، و توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في صفة المسؤولية تعزى للمديرين، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمديرية، والمؤهل العلمي، وخبرة المدير.

وفي دراسة قامت بها الفقيه (٢٠٠٤) وهدفت إلى التعرف إلى مدى قيام مدير المدرسة في منطقة ضواحي القدس بدوره في تطوير المعلمين مهنياً من وجهة نظر المعلمين والمديرين. وتكون مجتمع الدراسة من (٨٢) مديراً ومديرة و (١٢٤١) معلماً ومعلمة موزعين على المدارس الحكومية والوكالة والخاصة في منطقة ضواحي القدس، وتكونت العينة من (٧٠) مديراً ومديرة، و (٢٣٥) معلماً ومعلمة للعام الدارسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤، وقد استخدمت الباحثة باستخدام أداتين للدراسة: الأولى استبانة مكونة من (٤٥) فقرة موجهة للمعلمين والمديرين موزعة على ستة مجالات هي: التخطيط، والمنهاج، وأساليب التدريس، والنمو المهني، ومجال التقييم، والوسائل التعليمية، والأداة الثانية مقابلة مكونة من عشرة أسئلة وجّهت إلى (٨) مديرين من عينة الدراسة. وقد خلصت الدراسة إلى أن درجة تقويم معلمي المدارس لدور مديريهم في تطويرهم مهنياً متوسطة، في حين كانت درجة تقويم المديرين لدورهم في تطوير المعلمين مهنياً عالية.

كما سعت دراسة حجازي (٢٠٠٢) إلى تحديد درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم لمناطق إربد الأولى، وإربد الثانية، ولواء الرمثا، وبني كنانة، وتكون مجتمع الدراسة من (٥٢٠٣) معلماً ومعلمة وولي أمر (ذكر، وأنثى) وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٠) معلماً ومعلمة وولي أمر (ذكر، وأنثى) أي ما نسبته ١٠٪ من عدد أفراد مجتمع الدراسة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، وتألفت من (٤٨) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: التعرف إلى إمكانيات البيئة المحلية للمدرسة وحاجاتها واهتماماتها، وتنظيم برامج يمكن أن تقدمها المدرسة لخدمة المجتمع، والعمل على تشجيع المجتمع المحلي لتوثيق صلته بالمدرسة. وأظهرت الدراسة النتائج أن هناك (١٣) دوراً يمارسها مدير المدرسة

بدرجة كبيرة، و (٣١) يمارسها بدرجة متوسطة، و (٤) أدوار يمارسها بدرجة قليلة، وأن أهم المجالات التي يمارس فيها مدير المدرسة دوره في خدمة المجتمع هو المجال الثالث (العمل على تشجيع المجتمع المحلي لتوثيق صلته بالمدرسة) ، وأقل المجالات التي يمارس فيها مدير المدرسة دوره هو المجال الثاني (تنظيم برامج يمكن أن تقدمها المدرسة لخدمة المجتمع المحلي) .

وأجرى مناصرة (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التعرف إلى دور مديري المدارس الثانوية في نمو معلميهم مهنياً في محافظة اربد، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في مديريات التربية والتعليم لمحافظة اربد، والبالغ عددهم (١٨٥) مديراً ومديرة، واختيرت العينة بطريقة طبقية عشوائية، وتكونت من (١٢١) مديراً ومديرة للعام الدراسي (٢٠٠١/ ٢٠٠٢) ، وقد استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة، بحيث تكونت الاستبانة من (٣٤) فقرة موزعة على خمسة مجالات. وقد خلصت الدراسة إلى أن دور مدير المدرسة في نمو المعلمين مهنياً كان بدرجة كبيرة، ويوجد اختلاف تبعاً للجنس في مجال العلاقات الإنسانية لصالح الذكور، وهناك إجماع لأفراد عينة الدراسة بجميع مستويات المؤهل العلمي على أهمية إدارة العملية التعليمية وتنظيمها، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في الدور التربوي المطلوب من مدير المدرسة في نمو المعلمين مهنياً، تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، أما في ما يتعلق بمتغير الخبرة فقد تبين أن هناك فروقاً دالة إحصائياً وكانت لصالح ذوي الخبرة الأقل.

اما دراسة درادكة (٢٠٠٠) إلى فقد هدفت إلى التعرف إلى دور مدير المدرسة في تطوير الأنشطة المدرسية من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق ذلك صُمّمت استبانة مكونة من (٤٩) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: الأنشطة العامة، الأنشطة المعرفية، الأنشطة الاجتماعية، الأنشطة الرياضية، وطبقت على عينة مكونة من (٣٢٤) معلماً ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات معلمي المدارس الثانوية لدور مدير المدرسة في تطوير الأنشطة المدرسية جاءت بدرجة متوسطة.

وحاولت دراسة الشمراني (٢٠٠٠) إلى التعرف إلى مستوى العلاقات الإنسانية بين مديري المدارس والمعلمين، كما هدفت إلى معرفة مستوى العلاقات الإنسانية بين مديري المدارس والمعلمين وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وصمم استبانة أداةً لمنهج الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الصف الثالث الثانوي علمي بالمدارس الثانوية بمحافظة القنيفذة، وأظهرت الدراسة عدداً من النتائج أهمها: أن مستوى العلاقات الإنسانية بين المديرين والمعلمين عال في معظم عبارات أبعاد العلاقات الإنسانية، وأن أكثر العلاقات الإنسانية توافراً بين المديرين

والمعلمين هي: (الإصلاح، والقدوة الحسنة، والروح المعنوية، والثقة بالنفس، والصدق) ، كما أظهرت أن درجة بعد التحفيز كان أقل من جميع درجات أبعاد العلاقات الإنسانية، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين العلاقات الإنسانية بين المديرين والمعلمين والتحصيل الدراسي.

وحاولت دراسة (Anderson, 2008) فحص فاعلية مديري المدارس في تعزيز تحصيل الطلبة، كما هدفت إلى قياس بعض سمات واتجاهات مديري المدارس في تعزيز تحصيل الطلبة، حيث جُمعت بيانات (٢٠٤٨) طالباً في (٩٦) مدرسة أساسية عامة في أربع مدن من أمريكيا اللاتينية هي ليون، ومكسيكو، وبيونس آيرس، وسانتياغو، وتم أيضاً تجميع بيانات لمستوى المدرسة من المديرين والمعلمين والآباء، وتضمنت المتغيرات الآتية: مؤهل المدير، والخبرة، وأسلوب القيادة، والعلاقات مع المدرسين، وخلصت الدراسة إلى أن كل من البيئة المجتمعية وتعليمات المديرين لها دور في زيادة تحصيل الطلبة، وأن المتغيرات التي لها أثر أعلى في التحصيل هي بقاء المدير لفترة زمنية أطول، والتركيز على تقويم الطلاب، وخلق بيئة أفضل للمدرسين، وأظهرت أيضاً أنه كلما كانت مشاركة الآباء قليلة، وكذلك تركيز المدير على تأديب الطلبة تكون التغيرات سلبية في تحصيل الطلبة.

وسعت دراسة (Hsiao, Chen & Yang, 2008) إلى فهم مسلكيات مديري المدارس الثانوية المهنية في إعادة هيكلة المنهاج من خلال مقابلات معمقة مع مديري ثلاث مدارس مهنية في تايوان، من أجل تعريف دور القيادة والمهمَّات التي تقود إلى نجاح إعادة هيكلة المنهاج للمدارس المهنية، وخلصت الدراسة إلى أن دور القيادة لمديري المدارس المهنية في المنهاج يمكن تصنيفها إلى: المؤيد والمنسق والمعزز والناصح المخلص والوكيل والمرشد ومزود التغذية الراجعة، وتصنيف مهَّمات قيادة المديرين للمنهاج إلى تزويد المصادر، وتسهيل عملية التنسيق والاتصال، وتصميم المناهج وحل المشكلات، والإشراف والتقييم، وتعزيز المنهاج.

وهدفت دراسة (Archbold, 2004) إلى التعرف إلى خصائص مديري المدارس الفعالة من وجهة نظر المعلمين في المدارس المتوسطة في ثلاث ولايات أمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) معلماً في ثلاث مدارس، واُستخدمت استبانة حول خصائص المدير الفعال كأداة للدراسة، وخلصت النتائج إلى ضرورة أن يكون مدير المدرسة الفعال سريع البديهة، وذكياً وداعماً للمعلمين، وأن يمتلك القدرة على الاتصال والتواصل، وأن يمثل القدوة الحسنة للعاملين معه، ولديه القدرة على حل المشكلات.

أما دراسة (Blace, 1999) فهدفت إلى معرفة وجهات نظر المعلمين والمعلمات حول مديريهم من خلال استبانة احتوت على مجموعة من الأسئلة المفتوحة، وأجريت الدراسة على

عينة تكونت من (٨٠٠) معلم ومعلمة يعملون في المدارس الإبتدائية والمتوسطة والثانوية في الجنوب و الوسط الشرقي من الولايات المتحدة الأمريكية، وبينت الدراسة امتلاك المعلمين لاتجاهات وانطباعات إيجابية نحو معاملة المديرين، مما كان له انعكاسات إيجابية على سلوك المعلمين من حيث تطبيق الأفكار الجديدة، واستخدام أساليب متنوعة في التدريس، والاستجابة لاهتمامات التلاميذ مع ما بينهم من فروق، وتحضير الدروس باهتمام أكبر والميل لإحداث التغيير الإيجابي.

وتناولت دراسة (Randolph, 1997) تقويم العلاقة بين مستوى المشاركة بين المدرسة والمجتمع والتحصيل الأكاديمي، كما هدفت التعرف إلى مستوى تمويل برامج التعليم في هذه المدارس، حيث أجريت الدراسة في جامعة ساوث كارولينا ودُرست (٢١) مدرسة متوسطة مختارة من شمال غرب كارولينا، وشملت عينة الدراسة مشاركين، ومستشارين، ومديري مدارس، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين حجم المشاركة والتفاعل بين المدرسة والمجتمع ومستوى التحصيل الأكاديمي، وارتباط متدن بين النفقات لكل طالب ومستوى التفاعل بين المدرسة والمجتمع في مجموعة المدارس.

من خلال ما عُرض من دراسات سابقة نلاحظ عدم توافر دراسات تتحدث عن مفهوم محدد للاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية يشمل منظومة من المجالات المتفق عليها، إلا أن بعض الدراسات حاولت التعرف إلى جانب أو أكثر من جوانب العملية التعليمية، على اعتبار أنها من الجوانب المهمة والمرغوب فيها في هذه العملية، والتي تأتي في سياق المفاهيم الإدارية الحديثة أو المعاصرة في الادارة المدرسية. ولا ننكر ما تمت الاستفادة منه من مجمل هذه الدراسات، سواء في مجال الإطار النظري، أو بناء الاستبانة، أو تفسير النتائج.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي في هذه الدراسة، لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة «رام الله والبيرة»، والبالغ عددهم (٢٧٩٥) معلماً ومعلمة موزعين على (٩٩) مدرسة حكومية و (٢١) مدرسة خاصة، كما رصدت في سجلات مديرية التربية والتعليم لمحافظة «رام الله والبيرة»، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العنقودية العشوائية، (على أساس أن المدرسة تمثل عنقوداً) وشملت عينة الدراسة (١٧) مدرسة ثانوية حكومية وخاصة، اختيرت عشوائياً، وتضم (٣٨٦) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة «رام الله والبيرة»، ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد العينة الذين أجابوا عن أداة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة لهذه الدراسة.

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة للدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٢٠٤	٥٢,٨٪
	أنثى	١٨٢	٤٧,٢٪
المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	٦١	١٥,٨٪
	بكالوريوس	٢٩٠	٧٥,١٪
	أعلى من بكالوريوس	٣٥	٩,١٪
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٢٧	٣٢,٩٪
	من ٥– ١٠ سنوات	١١١	٢٨,٨٪
	أكثر من ١٠ سنوات	١٤٨	٣٨,٣٪
الجهة المشرفة	حكومة	٢٩٣	٧٥,٩٪
	خاصة	٩٣	٢٤,١٪

اداة الدراسة: البناء والصدق والثبات:

صَمَّم الباحثان استبانة موجهة إلى معلمي المدارس الثانوية في محافظة «رام الله والبيرة»، بالاستعانة بالأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، واستشارة بعض المتخصصين في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي العاملين في وزارة التربية والتعليم، إضافة إلى خبرة الباحثين في مجال الإدارة المدرسية. وبعد إعداد الاستبانة بصورتها الأولية تم التحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (١٥) محكماً، لبيان مدى ملاءمتها لأغراض الدراسة، وبعد مراجعة ملاحظات المحكمين، تم

حذف وإضافة الفقرات التي أجمع عليها أكثر من ٧٠٪ من المحكمين، وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية كالآتي:

♦ **القسم الأول**: بيانات عامة عن المستجيب، وتشمل: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وجنس المدرسة، والجهة المشرفة، وموقع المدرسة.

♦ **القسم الثاني**: ويشتمل على مجالات الدراسة الستة وفقراتها كما يأتي:

- المجال الأول: مجال تنمية المعلمين مهنياً، ويشمل (١١) .
- المجال الثاني: العلاقة مع المجتمع المحلي، ويشمل (١٠) فقرات.
- المجال الثالث: العلاقات الإنسانية، ويشمل (٩) فقرات.
- المجال الرابع: تطوير المنهاج المدرسي، ويشمل (١٠) فقرات.
- المجال الخامس: تطوير المرافق المدرسية، ويشمل (٧) فقرات.

وبهذا شملت الاستبانة في صورتها النهائية على قسمين، وخمسة مجالات، و (٤٧) فقرة.

كما تحقق الباحثان من ثبات الأداة من خلال معامل الاتساق الداخلي، بحساب معامل كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمته للأداة ككل (٠,٩٥) ، في حين بلغت قيم معاملات الثبات للمجالات الفرعية للأداة حسب ما هو موضح في الجدول (٢) .

الجدول (٢)

معاملات ثبات مجالات أداة الدراسة حسب معادلة كرونباخ ألفا.

المجال	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
تنمية المعلمين مهنياً	١١	٠,٩٢
العلاقة المجتمع المحلي	١٠	٠,٩١
العلاقات الإنسانية	٩	٠,٩٢
تطوير المنهاج المدرسي	١٠	٠,٩٣
تطوير المرافق المدرسية	٧	٠,٩١
الثبات الكلي للأداة	٦٠	٠,٩٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات الأداة على المجالات هي معاملات ثبات عالية، مما يعني أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات مقبولة تربوياً، وتفي بأغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع الاستبانات، راجعها الباحثان للتأكد من استيفائها لشروط صلاحيتها للتحليل الإحصائي، لإدخالها للحاسوب، وبعد فرزها فرّغت بياناتها، بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية، وأعطيت تقديرات أفراد عينة الدراسة القيم الرقمية الآتية: كبيرة جداً (٥) درجات، كبيرة (٤) درجات، متوسطة (٣) درجات، قليلة (٢) درجة، قليلة جداً (درجة واحدة) . واستخدم الباحثان برنامج الرزم الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) من أجل معالجة البيانات إحصائياً.

ولتحديد درجة واقع تقويم المعلمين لأداء مديري المدارس الثانوية في محافظة «رام الله والبيرة» في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية، **من خلال قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين اعتمد الباحثان المقياس الوزني الآتي**:

- درجة مرتفعة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للفقرة أو المجال أعلى من (٣+ انحراف معياري واحد) .
- درجة متوسطة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي محصوراً بين (٣± انحراف معياري واحد) .
- درجة منخفضة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أقل من (٣– انحراف معياري واحد) .

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ سؤال الدراسة الأول:

ما تقويم معلمي المدارس الثانوية في محافظة «رام الله والبيرة» لأداء مديريهم في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية؟

للإجابة عن هذا السؤال حسب الباحثان المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات المعلمين على مجالات أداة الدراسة الستة، وكذلك الدرجة الكلية، ويبينها الجدول (٣) .

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة مرتبة تنازليا.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	تطوير المرافق المدرسية	٤,٠٥	٠,٧١	مرتفعة
٢	العلاقات الإنسانية	٤,٠٠	٠,٨٠	مرتفعة
٣	العلاقة مع المجتمع المحلي	٣,٩٢	٠,٦٨	مرتفعة
٥	تنمية المعلمين مهنيا	٣,٨١	٠,٧٣	مرتفعة
٥	تطوير المنهاج المدرسي	٣,٧٦	٠,٧٤	مرتفعة
الدرجة الكلية		٣,٩٣	٠,٦٢	مرتفعة

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجالات بلغ (٣,٩٣) وانحراف معياري مقداره (٠,٦٢) ، وهذه القيمة تشير إلى أن تقويم المعلمين لأداء مديري المدارس الثانوية في محافظة «رام الله والبيرة» في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية كان بدرجة (مرتفعة) .كما تشير قيم المتوسطات الحسابية أن تقويم المعلمين لجميع مجالات الدراسة كان بدرجة (مرتفعة) أيضاً.وجاء مجال تطوير المرافق المدرسية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٧١) وجاء أخيراً مجال تطوير المنهاج المدرسي، وبدرجة (مرتفعة) وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٦) وانحراف معياري مقداره (٠,٧٤) .

ويعزو الباحثان ذلك إلى الخطط التطويرية التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم، والتي تسعى من خلالها إلى تطوير المهارات الفنية والإدارية لمدير المدرسة، بالإضافة إلى المعايير التي تعتمدها وزارة التربية والتعليم في تعيين مديري المدارس، حيث قام المعهد الوطني للتدريب والتابع لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية بعقد العديد من الدورات التدريبية خلال العام الدراسي ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨، وبلغ عدد المديرين الذين التحقوا بهذه الدورات (١٤٠٩) مديراً (المعهد الوطني للتدريب، ٢٠٠٩) .

أما بخصوص المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجالات فهي كالآتي:

المجال الأول- تنمية المعلمين مهنياً:

كانت نتائج الدراسة للمجال الأول مرتبة تنازليا كما في الجدول (٤) .

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال تنمية المعلمين مهنياً مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	يشجع المعلم على استخدام المصادر التعليمية الحديثة.	٤,٠٥	٠,٨٨	مرتفعة
٢	يشجع على تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين.	٤,٠٠	٠,٩٨	مرتفعة
٣	يشجع المعلمين على حضور الندوات التربوية وورشات العمل.	٣,٩٩	٠,٩٨	مرتفعة
٤	يشجع المعلمين على تقديم مبادرات بناءة للارتقاء بالعملية التربوية.	٣,٩٥	٠,٩٠	مرتفعة
٥	يتعاون مع المعلمين في تحديد احتياجاتهم المهنية.	٣,٩١	٠,٩٨	مرتفعة
٦	يقيم أداء المعلمين وفق أسس مهنية بحتة.	٣,٨٧	٠,٩٣	مرتفعة
٧	يطلع المعلمين على معايير تقييم أدائهم.	٣,٧٨	١,١٤	مرتفعة
٨	يطلع المعلمين على المستجدات التربوية من خلال النشرات والمجلات... الخ.	٣,٧٦	١,٠٩	مرتفعة
٩	يضع خطة سنوية واضحة لتنمية المعلمين مهنيا.	٣,٦٣	١,٠٧	متوسطة
١٠	ينسق مع الجهات المعنية لتدريب المعلمين تبعا لاحتياجاتهم.	٣,٦٠	١,٠٥	متوسطة
١١	يحث المعلمين على إجراء البحوث التربوية في مجال تخصصهم.	٣,٣٥	١,٠٩	متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٨١	٠,٧٣	مرتفعة

يتضح من الجدول (٤) أن الفقرة (يشجع المعلم على استخدام المصادر التعليمية الحديثة) حصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٨) ، وبدرجة (مرتفعة) ، وحصلت الفقرة (يحث المعلمين على إجراء البحوث التربوية في مجال تخصصهم) على الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٥) وانحراف معياري مقداره (١,٠٩) ، وبدرجة (متوسطة) ، ولم تحصل أي من فقرات هذا المجال على درجة منخفضة.

ويعزو الباحثان ذلك إمكانية وجود تشابه في الممارسات التي يستخدمها المديرون لتنمية المعلمين والمعلمات مهنياً، وقد يرجع ذلك إلى تساوي عدد الساعات التدريبية التي يتلقاها المعلمون والمعلمات قبل الخدمة، وأثناء الخدمة من خلال دورات التهيئة للمعلم الجديد، والدورات التدريبية، وورشات العمل، و الأيام الدراسية التي تعقدها وزارة التربية و التعليم، كما أن التدريبات التي يخضع لها المعلمون والمعلمات هي نفسها.

المجال الثاني- العلاقة مع المجتمع المحلي:

كانت نتائج الدراسة للمجال الثالث مرتبة تنازليا كما في الجدول (٥) .

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال العلاقة مع المجتمع المحلي مرتبة تنازليا.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	يطلع أولياء الأمور على نتائج أبنائهم أولاً بأول.	٤,٢٤	٠,٨٦	مرتفعة
٢	يقيم علاقات مهنية مع المجتمع المحلي.	٤,١١	٠,٩٠	مرتفعة
٣	يشجع الطلبة على الاشتراك في النشاطات والمسابقات المحلية التي تقيمها مؤسسات المجتمع المحلي.	٤,١١	٠,٩٠	مرتفعة
٤	يسهل لأفراد المجتمع المحلي الإطلاع على ما تقوم به المدرسة من إنجازات تربوية.	٤,٠٨	٠,٨٥	مرتفعة
٥	يشجع المعلمين على التعامل بايجابية مع مبادرات المجتمع المحلي.	٣,٨٩	٠,٨٩	مرتفعة
٦	يشجع أبناء المجتمع المحلي على زيارة نشاطات المدرسة (المعارض والمكتبات والمهرجانات) .	٣,٨٨	١,٠٠	مرتفعة
٧	يسهل استخدام مرافق المدرسة لمناسبات المجتمع المحلي العامة وفق التعليمات المعمول بها.	٣,٧٩	١,٠٤	مرتفعة
٨	يشرك أعضاء المجتمع المحلي في التخطيط لبعض النشاطات المدرسية.	٣,٧٦	١,٠٠	مرتفعة
٩	يتعاون مع المجتمع المحلي في تغيير العادات والتقاليد الضارة بالمجتمع (الثأر، الشعوذة، ....) .	٣,٧٣	١,٠٤	مرتفعة
١٠	ينمي ثقافة التعليم المهني لدى المجتمع المحلي.	٣,٦١	٠,٩٢	متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٩٢	٠,٦٨	مرتفعة

يتضح من الجدول (٥) أن الفقرة (يطلع أولياء الأمور على نتائج أبنائهم أولاً بأول) حصلت على الترتيب الأول، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٤) وانحراف معياري (٠,٨٦) ، وكان بدرجة (مرتفعة) ، وحصلت الفقرة (ينمي ثقافة التعليم المهني لدى المجتمع المحلي) على الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦١) وانحراف معياري مقداره (٠,٩٢) ، وبدرجة (متوسطة) .

وقد يرجع ذلك إلى أن مديري المدارس يدركون أن المدرسة إحدى المؤسسات التربوية التي يوليها المجتمع اهتماماً خاصاً، وذلك لأنها تهتم بتنشئة أبنائه، ولا يستطيع مدير المدرسة العمل بمنأى عن المجتمع، لأنه بحاجة إلى التواصل المستمر مع أبناء هذا المجتمع

لتحقيق التطوير في المدرسة، وتوفير الدعم المادي و المعنوي لها، وربما لأن المنفعة متبادلة بين المدرسة والمجتمع.

المجال الثالث- العلاقات الإنسانية:

كانت نتائج الدراسة للمجال الرابع مرتبة تنازلياً كما في الجدول (٦) .

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال العلاقات الإنسانية مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	يحث المعلمين على العمل بروح الفريق.	٤,١٣	٠,٩٣	مرتفعة
٢	يحترم مشاعر العاملين في المدرسة.	٤,١١	٠,٩٦	مرتفعة
٣	يبادر للمساعدة كلما دعت الحاجة لذلك.	٤,٠٩	٠,٨٩	مرتفعة
٤	يقدم المشورة والنصح في كيفية التعامل مع المواقف التعليمية.	٤,٠٦	٠,٩٠	مرتفعة
٥	يتيح الفرصة للمعلمين للعمل بحرية وفقا للأنظمة والقوانين المدرسية.	٤,٠٤	٠,٩٥	مرتفعة
٦	يحرص على رفع الروح المعنوية للمعلمين.	٣,٩٨	١,٠١	مرتفعة
٧	يتعامل مع الآخرين وفقاً لمبدأ العدالة والمساواة.	٣,٩٤	١,٠٢	مرتفعة
٨	يوظف الفروق الفردية لصالح العملية التعليمية.	٣,٨٧	٠,٩٦	مرتفعة
٩	يتجنب استخدام أسلوب التجريح أمام الآخرين.	٣,٧٦	١,١٥	متوسطة
	الدرجة الكلية	٤,٠٠	٠,٨٠	مرتفعة

يتضح من الجدول (٦) أن الفقرة (يحث المعلمين على العمل بروح الفريق) حصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٣) وانحراف معياري (٠,٩٣) ، وكان بدرجة (مرتفعة) ، وحصلت الفقرة (يتجنب استخدام أسلوب التجريح أمام الآخرين) على الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٦) وانحراف معياري مقداره (١,١٥) ، وبدرجة (متوسطة) ، ولم تحصل أي من الفقرات على درجة منخفضة.

وقد يرجع ذلك إلى إدراك المديرين لأهمية ممارسة العلاقات الإنسانية مع المعلمين وفقا للاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية، لأن ذلك يزيد من فرصة تحقيق الأهداف التربوية في للمدرسة، حيث تكون الروح المعنوية لدى المعلمين عالية، وكذلك الرضا الوظيفي، وهذا يؤدي للعمل بروح الفريق، وزيادة دافعيتهم للعمل.

المجال الرابع- تطوير المنهاج المدرسي:

كانت نتائج الدراسة للمجال الخامس مرتبة تنازلياً كما في الجدول (٧) .

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال تطوير المنهاج المدرسي مرتبة تنازليا.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	يطلع المعلمين على التعديلات في الكتب المدرسية أولاً بأول.	٤,٠٠	٠,٨٩	مرتفعة
٢	يزود المعلمين بالمواد التعليمية اللازمة لتنفيذ المنهاج.	٣,٩٥	٠,٩١	مرتفعة
٣	ييسر للمعلمين إعداد وسائل تعليمية تسهل المحتوى التعليمي.	٣,٩٤	٠,٨٩	مرتفعة
٤	يوجه المعلمين إلى ضرورة ربط المنهاج بالبيئة المحلية.	٣,٨٤	٠,٩٠	مرتفعة
٥	يوجه المعلمين لإثراء المنهاج بالأنشطة الداعمة والمساندة.	٣,٧٨	٠,٩٦	مرتفعة
٦	يتابع المعلمين في تحليلهم محتوى الكتب المدرسية.	٣,٧٧	٠,٩٣	مرتفعة
٧	يشجع المعلمين على إبداء آرائهم حول تطوير المنهاج.	٣,٧٠	٠,٩٩	متوسطة
٨	يتابع تنفيذ الأنشطة المرافقة للمنهاج.	٣,٦٥	١,٠٤	متوسطة
٨٩	يوفر للمعلمين نشرات اثرائية للمنهاج المدرسي.	٣,٥١	١,٠٢	متوسطة
٤٨	يشارك المعلمين في عملية تقويم الكتب المدرسية.	٣,٥٠	١,٠٥	متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٧٦	٠,٧٤	مرتفعة

يتضح من الجدول (٧) أن الفقرة (يطلع المعلمين على التعديلات في الكتب المدرسية أولاً بأول) حصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٠) وانحراف معياري (٠,٨٩) ، وبدرجة (مرتفعة) ، وحصلت الفقرة (يشارك المعلمين في عملية تقييم الكتب المدرسية) على الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٠) وانحراف معياري مقداره (١,٠٥) ، وبدرجة (متوسطة) .ولم تحصل أي من الفقرات على درجة منخفضة.

وقد يعود ذلك إلى مركزية النظام التربوي في فلسطين، وواجب المدير إبلاغ المعلمين بالتعليمات الواردة من وزارة التربية والتعليم ذات العلاقة، وحتى يقوم مدير المدرسة بمهماته الإشرافية على أكمل وجه فيجب عليه أن يضطلع على جميع المقررات الدراسية حتى يكون نقاشه مع المعلمين مبنياً على المعرفة، وليس على التخمين و التوقع.

المجال الخامس- تطوير المرافق المدرسية:

كانت نتائج الدراسة للمجال السادس مرتبة تنازلياً كما في الجدول (٨) .

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال تطوير المرافق المدرسية مرتبة تنازليا.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	يعمل على توفير أجهزة حاسوب للمدرسة بالتعاون مع الجهات ذات العلاقة.	٤,١٧	٠,٨٩	مرتفعة
٢	يعمل على توفير متطلبات مختبر العلوم من أجهزة مخبرية حديثة.	٤,١٤	٠,٨٣	مرتفعة
٣	يأخذ متطلبات مرافق المدرسة بعين الاعتبار عند وضع ميزانية المدرسة.	٤,١١	٠,٨٥	مرتفعة
٤	يحرص على كون مقتنيات المكتبة ملبية لحاجات الطلبة.	٤,٠٥	٠,٩١	مرتفعة
٥	يحفز مشاركة الطلبة في النشاطات المتعلقة بمرافق المدرسة.	٤,٠٣	٠,٨٥	مرتفعة
٦	يحرص على تفعيل المكتبة المدرسية لتحسين العملية التعليمية التعلمية.	٣,٩٨	٠,٩١	مرتفعة
٧	يوفر كافة الخدمات الفنية للمكتبة (الفهرسة، والتصنيف، والصيانة) .	٣,٨٩	٠,٩٩	متوسطة
	الدرجة الكلية	٤,٠٥	٠,٧١	مرتفعة

يتضح من الجدول (٨) أن الفقرة (يعمل على توفير أجهزة حاسوب للمدرسة بالتعاون مع الجهات ذات العلاقة) حصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٧) وانحراف معياري (٠,٨٩) ، بدرجة (مرتفعة) ، وحصلت الفقرة (يوفر كافة الخدمات الفنية للمكتبة (الفهرسة، والتصنيف، والصيانة)) على الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٩) وانحراف معياري مقداره (٠,٩٩) ، بدرجة (متوسطة) ، في حين لم تكن أي من الفقرات بدرجة منخفضة.

وربما يعود ذلك إلى أن أحد المجالات التي يُقوم مدير المدرسة من خلالها من قبل قسم الرقابة الإدارية في مديرية التربية والتعليم هي المرافق المدرسية، من حيث نظافتها، وملاءمتها، وقابليتها للاستعمال.وقد يرجع ذلك إلى إدراك مدير المدرسة بضرورة توفير بيئة مدرسية صحية مناسبة لما لها من أثر كبير في تحقيق الإنجازات من قبل المعلمين والطلبة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة في هذا المجال مع نتائج دراسة كل من دراسة (مناصرة، ٢٠٠٢) ، ودراسة (الشمراني، ٢٠٠٠) ، ودراسة (Anderson, 2008) ، واختلفت مع دراسة (الزهراني، ٢٠٠٨) ، ودراسة (أبو سمرة وزميليه، ٢٠٠٦) ، ودراسة (الفقيه، ٢٠٠٤) .

◄ **نتائج سؤال الدراسة الثاني:**

هل يختلف تقويم معلمي المدارس الثانوية في محافظة «رام الله والبيرة» لأداء مديريهم في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية باختلاف متغيرات الدراسة: جنس المعلم، وسنوات خبرته، ومؤهله العلمي، والجهة المشرفة؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقويم المعلمين لأداء مديري المدارس الثانوية في محافظة «رام الله والبيرة» في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية، ومن ثم تم التحقق فيما إذا كانت الفروق بين قيم المتوسطات الحسابية دالة إحصائياً من خلال فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

- **الفرضية الأولى:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية في محافظة « رام الله والبيرة» لأداء مديريهم في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية تعزى إلى متغير جنس المعلم.

لاختبار الفرضية الصفرية الأولى استخدم اختبار (ت) (t- test) لمجموعتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين وفقاً لمتغير جنس المعلم، ونتائج الجدول (٩) تبين ذلك.

الجدول (٩)

نتائج اختبار «ت» (t- test) لدلالة الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لأداء مديري المدارس الثانوية في محافظة «رام الله والبيرة» في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية وفقا لمتغير جنس المعلم.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
تنمية المعلمين مهنياً	ذكر	٢٠٤	٣,٨١	٠,٦٩	٣٨٤	٠,٠١٩	٠,٩٨٥
	أنثى	١٨٢	٣,٨١	٠,٧٧			
العلاقة مع المجتمع المحلي	ذكر	٢٠٤	٣,٩٧	٠,٦٢	٣٨٤	١,٣٤	٠,١٨٠
	أنثى	١٨٢	٣,٨٧	٠,٧٤			

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
العلاقات الإنسانية	ذكر	٢٠٤	٤,٠٩	٠,٧٠	٣٨٤	٢,٣٢	٠,٠٢٠×
	أنثى	١٨٢	٣,٩٠	٠,٨٩			
تطوير المنهاج المدرسي	ذكر	٢٠٤	٣,٧٨	٠,٧٠	٣٨٤	٠,٣٨	٠,٧٠٢
	أنثى	١٨٢	٣,٧٥	٠,٧٩			
تطوير المرافق المدرسية	ذكر	٢٠٤	٤,٠٧	٠,٦٣	٣٨٤	٠,٣٤	٠,٧٣٦
	أنثى	١٨٢	٤,٠٤	٠,٧٨			
الدرجة الكلية	ذكر	٢٠٤	٣,٩٤	٠,٥٧	٣٨٤	٠,٣٨	٠,٧٠٢
	أنثى	١٨٢	٣,٩١	٠,٦٧			

يلاحظ من الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات على الدرجة الكلية لأداة الدراسة، وعليه قُبلت الفرضية الصفرية الأولى.

ويعزو الباحثان ذلك إلى التشابه في البيئة التعليمية التي يعمل فيها كلا الجنسين، وتشابه الخبرات التي يمرون بها في الحياة العملية، كما أن الدورات التدريبية يخضع لها عادة المعلمين والمعلمات دون تمييز. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الفقيه، ٢٠٠٤) ، ودراسة (حجازي، ٢٠٠٢) .

- **الفرضية الثانية:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية في محافظة «رام الله والبيرة» لأداء مديريهم في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة للمعلم.

لاختبار الفرضية الصفرية الثانية استخدم تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية، بينما يبين الجدول (١١) نتائج تحليل التباين.

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأداء مديري المدارس الثانوية في محافظة «رام الله والبيرة» في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلم.

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنمية المعلمين مهنيا	أقل من ٥ سنوات	١٢٧	٣,٨٣	٠,٧١
	من ٥- ١٠ سنوات	١١١	٣,٨٠	٠,٧٨
	أكثر من ١٠ سنوات	١٤٨	٣,٧٩	٠,٧١
العلاقة مع المجتمع المحلي	أقل من ٥ سنوات	١٢٧	٣,٩١	٠,٦٦
	من ٥- ١٠ سنوات	١١١	٣,٩٣	٠,٧٥
	أكثر من ١٠ سنوات	١٤٨	٣,٩٣	٠,٦٤
العلاقات الإنسانية	أقل من ٥ سنوات	١٢٧	٤,٠١	٠,٨٢
	من ٥- ١٠ سنوات	١١١	٣,٩٦	٠,٩٠
	أكثر من ١٠ سنوات	١٤٨	٤,٠٢	٠,٧٠
تطوير المنهاج المدرسي	أقل من ٥ سنوات	١٢٧	٣,٧٥	٠,٧٣
	من ٥- ١٠ سنوات	١١١	٣,٧٩	٠,٨٢
	أكثر من ١٠ سنوات	١٤٨	٣,٧٦	٠,٦٩
تطوير المرافق المدرسية	أقل من ٥ سنوات	١٢٧	٤,٠٤	٠,٧١
	من ٥- ١٠ سنوات	١١١	٤,٠٣	٠,٨١
	أكثر من ١٠ سنوات	١٤٨	٤,٠٨	٠,٦٢
الدرجة الكلية	اقل من ٥ سنوات	١٢٧	٣,٩٢	٠,٦٢
	من ٥- ١٠ سنوات	١١١	٣,٩٢	٠,٦٩
	أكثر من ١٠ سنوات	١٤٨	٣,٩٤	٠,٥٧

الجدول (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لأداء مديري المدارس وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
تنمية المعلمين مهنيا	بين المجموعات	٠,١٠٥	٢	٠,٥٢٥	٠,٠٩٧	٠,٩٠٧
	داخل المجموعات	٢٠٦,٧٦	٣٨٣	٠,٥٤٠		
	المجموع	٢٠٦,٨٦	٣٨٥			
العلاقة مع المجتمع المحلي	بين المجموعات	٠,٠٢٤٧	٢	٠,٠١٢	٠,٠٣٤	٠,٩٦٦
	داخل المجموعات	١٨٠,٧٨	٣٨٣	٠,٤٧٠		
	المجموع	١٨٠,٨٠	٣٨٥			
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	٠,٢٨٦	٢	٠,١٤٣	٠,٢٢٠	٠,٨٠٢
	داخل المجموعات	٢٤٨,٣١	٣٨٣	٠,٦٤٨		
	المجموع	٢٤٨,٦٠	٣٨٥			
تطوير المنهاج المدرسي	بين المجموعات	٠,٠٩٩	٢	٠,٠٤٧٩	٠,٠٨٩	٠,٩١٥
	داخل المجموعات	٢١٤,٨٦	٣٨٣	٠,٥٦١		
	المجموع	٢١٤,٩٦	٣٨٥			
تطوير المرافق المدرسية	بين المجموعات	٠,٢٣٤	٢	٠,١١٧	٠,٢٣١	٠,٧٩٤
	داخل المجموعات	١٩٤,٠٥	٣٨٣	٠,٥٠٧		
	المجموع	١٩٤,٢٣	٣٨٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٠١٧٢٨	٢	٠,٠٠٨٦٤	٠,٠٣٨	٠,٩٦٣
	داخل المجموعات	١٥٠,٣٦٨	٣٨٣	٠,٣٩٣		
	المجموع	١٥٠,٣٨٥	٣٨٥			

يتضح من الجدول (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية الدالة على تقديرات أفراد عينة الدراسة لأداء مديري المدارس الثانوية في محافظة «رام الله والبيرة» في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية على جميع المجالات والدرجة الكلية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلم، وعليه تقبل الفرضية الصفرية الثانية.

وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين الجدد يتمتعون بمهارات علمية حديثة اكتسبوها خلال الدراسة الجامعية، وفي المقابل يتمتع المدرسون القدامى عوضاً عن ذلك بالخبرة الواسعة، وبهذا الاستدلال يرى أن الخبرة الطويلة تكافئ المهارات العلمية الحديثة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الزهراني، ٢٠٠٨) ، ودراسة (أبو سمرة وزميليه، ٢٠٠٦) ، ولم تتفق مع نتائج دراسة (مناصرة، ٢٠٠٢) .

- **الفرضية الثالثة:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية في محافظة «رام الله والبيرة» لأداء مديريهم في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي للمعلم.

لاختبار الفرضية الصفرية الثالثة استخدم تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية، بينما يبين الجدول (١٣) نتائج تحليل التباين.

الجدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأداء مديري المدارس وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنمية المعلمين مهنيا	أقل من بكالوريوس	٦١	٣,٧٤	٠,٧٢
	بكالوريوس	٢٩٠	٣,٨٣	٠,٧٢
	أعلى من بكالوريوس	٣٥	٣,٧٥	٠,٧٨
العلاقة مع المجتمع المحلي	أقل من بكالوريوس	٦١	٣,٨١	٠,٦٦
	بكالوريوس	٢٩٠	٣,٩٣	٠,٦٧
	أعلى من بكالوريوس	٣٥	٤,٠٦	٠,٧٦
العلاقات الإنسانية	أقل من بكالوريوس	٦١	٣,٩٠	٠,٨٠
	بكالوريوس	٢٩٠	٤,٠٢	٠,٨١
	أعلى من بكالوريوس	٣٥	٣,٩٩	٠,٧٢
تطوير المنهاج المدرسي	أقل من بكالوريوس	٦١	٣,٧٣	٠,٦٢
	بكالوريوس	٢٩٠	٣,٧٨	٠,٧٦
	أعلى من بكالوريوس	٣٥	٣,٦٩	٠,٧٧

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تطوير المرافق المدرسية	أقل من بكالوريوس	٦١	٤,٠٧	٠,٧٠
	بكالوريوس	٢٩٠	٤,٠٥	٠,٧٢
	أعلى من بكالوريوس	٣٥	٤,٠٩	٠,٦٢
الدرجة الكلية	أقل من بكالوريوس	٦١	٣,٨٧	٠,٦٠
	بكالوريوس	٢٩٠	٣,٩٤	٠,٦٢
	أعلى من بكالوريوس	٣٥	٣,٩٥	٠,٦١

الجدول (١٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لأداء مديري المدارس وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
تنمية المعلمين مهنيا	بين المجموعات	٠,٥٥٤	٢	٠,٢٧٧	٠,٥١٤	٠,٥٩٨
	خلال المجموعات	٢٠٦,٣١	٣٨٣	٠,٥٣٩		
	المجموع	٢٠٦,٨٦	٣٨٥			
العلاقة مع المجتمع المحلي	بين المجموعات	١,٥١٧	٢	٠,٧٥٩	١,٦٢٦	٠,٢٠٣
	خلال المجموعات	١٧٩,٧٠	٣٨٣	٠,٤٦٨		
	المجموع	١٨٠,٨٠١	٣٨٥			
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	٠,٧٤٩	٢	٠,٣٧٤	٠,٥٧٩	٠,٥٦١
	خلال المجموعات	٢٤٧,٨٥	٣٨٣	٠,٦٤٧		
	المجموع	٢٤٨,٦٠	٣٨٥			
تطوير المنهاج المدرسي	بين المجموعات	٠,٢٨٣	٢	٠,١٤٢	٠,٢٥٣	٠,٧٧٧
	خلال المجموعات	٢١٤,٦٨	٣٨٣	٠,٥٦١		
	المجموع	٢١٤,٩٦	٣٨٥			
تطوير المرافق المدرسية	بين المجموعات	٠,١٠١	٢	٠,٠٥٠٦	٠,١٠٠	٠,٩٠٥
	خلال المجموعات	١٩٤,١٣	٣٨٣	٠,٥٠٧		
	المجموع	١٩٤,٢٣	٣٨٥			

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٢٣٠	٢	٠,١١٥	٠,٣٣٢	٠,٧١٧
	خلال المجموعات	١٥٠,١٥٥	٣٨٣	٠,٣٩٢		
	المجموع	١٥٠,٣٨٥	٣٨٥			

يتضح من الجدول (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأداء مديري المدارس الثانوية في محافظة «رام الله والبيرة» في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية على الدرجة الكلية وجميع المجالات وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وعليه تقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

وقد يرجع ذلك إلى أن التعليمات والإرشادات، والأنظمة والقوانين الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والتي يقوم بتطبيقها وممارستها المديرون بغض النظر عن المؤهل العلمي للمعلم، هي نفسها، وبالتالي فإن الممارسات الإدارية والفنية التي يسقطها المديرون على المعلمين ذوي المؤهلات المختلفة هي نفسها، فعلى سبيل المثال، المعلمون ذوو المؤهلات العلمية المختلفة يلتحقون بالدورات التدريبية نفسها والتي تهدف لتطوير العلمين مهنياً. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الفقيه، ٢٠٠٤)، ودراسة (حجازي، ٢٠٠٢) .

- **الفرضية الرابعة:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية في محافظة « رام الله والبيرة» لأداء مديريهم في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية تعزى إلى متغير الجهة المشرفة على المدرسة.

لاختبار الفرضية الصفرية الرابعة تم استخدام اختبار (ت) (t- test) لمجموعتين مستقلتين، والجدول (١٤) يبين ذلك.

الجدول (١٤)

نتائج اختبار «ت» (t- test) لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأداء مديري المدارس الثانوية في محافظة «رام الله والبيرة» في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية وفقاً لمتغير الجهة المشرفة على المدرسة.

المجال	الجهة المشرفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
تنمية المعلمين مهنياً	حكومة	٢٩٣	٣,٨٥	٠,٦٧	٣٨٤	٢,١٣٠	٠,٠٣٤*
	خاصة	٩٣	٣,٦٧	٠,٨٧			
العلاقة مع المجتمع المحلي	حكومة	٢٩٣	٤,٠١	٠,٦١	٣٨٤	٤,٣١	٠,٠٠٠*
	خاصة	٩٣	٣,٦٦	٠,٨٣			
العلاقات الإنسانية	حكومة	٢٩٣	٤,٠٣	٠,٧٣	٣٨٤	١,٤٧	٠,١٤٢
	خاصة	٩٣	٣,٨٩	٠,٩٨			
تطوير المنهاج المدرسي	حكومة	٢٩٣	٣,٧٨	٠,٧٢	٣٨٤	٠,٦٥١	٠,٥١٦
	خاصة	٩٣	٣,٧٢	٠,٨٠			
تطوير المرافق المدرسية	حكومة	٢٩٣	٤,١٢	٠,٦٣	٣٨٤	٣,٤١	٠,٠٠١*
	خاصة	٩٣	٣,٨٤	٠,٨٨			
الدرجة الكلية	حكومة	٢٩٣	٣,٩٧	٠,٥٧	٣٨٤	٢,٥٨	٠,٠١٠*
	خاصة	٩٣	٣,٧٨	٠,٧٤			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

يلاحظ من الجدول (١٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين لأداء مديري المدارس الثانوية في محافظة «رام الله والبيرة» في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية وفقاً لمتغير الجهة المشرفة على المدرسة على الدرجة الكلية، وبالتالي فقد رُفضت الفرضية الصفرية الرابعة. وكانت الفروق على الدرجة الكلية لصالح المدارس الحكومية، حيث كان المتوسط الحسابي (٣,٩٧) ، في حين كان للمدارس الخاصة (٣,٧٨) .

وقد يعزى ذلك إلى الاختلاف في سياسة الجهة المشرفة على المدرسة وأهدافها، فقد تكون المدارس الحكومية أكثر التزاماً عند تطبيق القوانين المعمول بها في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من المدارس الخاصة، حيث إن وزارة التربية والتعليم تبنت العديد من الأفكار في مجال الاتجاهات المعاصرة، وتحاول تعميمها على المدارس الحكومية، وتتابع مدى الالتزام بها باستمرار. وهذا لا يعني بالضرورة قيام الوزارة بتبني كل ما نتج من أفكار حول الاتجاهات المعاصرة في الإدارة المدرسية.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

١. ضرورة اعتماد خصائص المدرسة الحديثة في المجالات كافة التي تمثل الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية، وإدراجها ضمن لوائح وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وقوانينها وتعليماتها، وتعميمها على المدارس، ومتابعتها بشكل دوري ومنتظم.

٢. أن تقوم وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بإعداد دليل للمديرين توضح فيه المهمَّات المطلوبة من المدير القيام، بها من أجل تحقيق التطوير المهني للمعلمين، بالإضافة إلى الكيفية التي تّنفذ فيها هذه المهمَّات.

٣. عقد دورات تدريبية لتأهيل المديرين لرعاية الطلبة وإعدادهم في جوانب النمو المختلفة الجسمية، والعقلية، والنفسية.

٤. أن تضع الإدارة المدرسية إمكاناتها البشرية والمادية كافة وجميع المرافق المدرسية في خدمة المجتمع المحلي.

٥. عقد دورات تدريبية لتأهيل المديرين في مجال العلاقات الإنسانية.

٦. أن توفر وزارة التربية والتعليم برامج تدريبية للمديرين حول دورهم في تعزيز المنهاج، وآلية ربطه بالبيئة المحلية.

٧. إجراء دراسات مشابهة على مستوى المدارس الثانوية في فلسطين.

٨. إجراء دراسات مشابهة على مستوى المدارس الأساسية في فلسطين

٩. إجراء دراسات مستقبلية حول محاور أخرى ذات صلة بالاتجاهات المعاصرة في الإدارة المدرسية.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أبو سمرة، محمود والعسيلي، رجاء، وعمرو، أمل. (٢٠٠٦) . «تصورات مديري المدارس الثانوية وأولياء الأمور في محافظة الخليل للتفاعل بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي». مجلة جامعة الخليل للبحوث، ٢ (٣) ، ص ص ١٤٠– ١٦٣.

٢. أبو سندس، عبد الحميد. (١٩٩٥) . دور مدير المدرسة في تطوير المكتبة المدرسية في المدارس الثانوية في عمان الكبرى في ضوء الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٣. أحمد، أحمد. (٢٠٠٢) . الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة. مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية.

٤. الأغبري، عبد الصمد. (٢٠٠٠) . الإدارة المدرسية: البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، دار النهضة العربية للنشر، بيروت.

٥. البوهي، فاروق و بيومي، محمد. (١٩٩٥) . دراسات في إعداد المعلم. دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

٦. حامد، سليمان. (٢٠٠٩) . الإدارة التربوية المعاصرة، ط١، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.

٧. حجازي، أسماء. (٢٠٠٢) . درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

٨. حسين، سلامة. (٢٠٠٦) . الإدارة المدرسية والصفية المتميزة، ط١. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

٩. الخميسي، السيد. (٢٠٠١) . قراءات في الإدارة المدرسية، أسسها النظرية وتطبيقاتها الميدانية والعملية. دار الوفاء الدنيا للطباعة والنشر، الإسكندرية.

١٠. دائرة الإحصاء المركزية الفلسطينية، ووزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (١٩٩٦) . الكتاب الإحصائي التربوي السنوي، رقم (٢) . رام الله.

١١. درادكه، أمجد. (٢٠٠٠) . دور مدير المدرسة الثانوية في تطوير الأنشطة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

١٢. الزهراني، مسفر. (٢٠٠٨) . مدى تطبيق نظرية الإدارة العلمية ونظرية العلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية من وجهة نظر المديرين والمعلمين بالمدارس المتوسطة الحكومية في المدينة المنورة، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة الملك عبد العزيز، المدينة المنورة، السعودية.

١٣. الشرفات، عبدالله. (٢٠٠١) . أهمية ممارسة العلاقات الإنسانية مع المعلمين عند مديري مدارس لواء البادية الشمالية، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

١٤. الشمراني، حامد. (٢٠٠٠) . العلاقات الإنسانية بين مديري المدارس والمعلمين وعلاقاتها بالتحصيل الدراسي، دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي الصف الثالث الثانوي علمي بالمرحلة الثانوية في محافظة القنفذة، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

١٥. الطويل، هاني. (١٩٩٩) . الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق، ط١. دار وائل للطباعة والنشر، عمان.

١٦. عابدين، محمد. (٢٠٠١) . الإدارة المدرسية الحديثة، ط١. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

١٧. العرفي، عبدالله، ومهدي، عباس. (١٩٩٦) . مدخل إلى الإدارة التربوية، الطبعة الأولى. منشورات جامعة قاريونس، بنغازي.

١٨. عطوي، جودت. (٢٠٠٩) . الإدارة المدرسية الحديثة، مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، الطبعة الأولى. دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان.

١٩. عليان، ربحي. (٢٠٠٢) . إدارة المكتبات ومراكز مصادر التعلم. دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

٢٠. فرحان، إسحق ومرعي، توفيق وبلقيس، أحمد. (١٩٩٩) . المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، الطبعة الثالثة. دار الفرقان، عمان.

٢١. الفقي، عبد المؤمن. (١٩٩٤) . الإدارة المدرسية المعاصرة، الطبعة الأولى. منشورات جامعة قاريونس، بنغازي.

٢٢. الفقيه، لبنى. (٢٠٠٤) . دور مدير المدرسة في تطوير المعلمين مهنياً في منطقة ضواحي القدس من وجهة نظر المعلمين والمديرين، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة بيرزيت، فلسطين.

٢٣. مرعي، توفيق والحيلة، محمد. (٢٠٠٠) . المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، الطبعة الأولى. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

٢٤. مصطفى، صلاح. (١٩٩٩) . الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، الطبعة الثالثة. دار المريخ للنشر، الرياض.

٢٥. المعهد الوطني للتدريب، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (٢٠٠٩) .

٢٦. مناصرة، أحمد، (٢٠٠٢) . دور مديري المدارس الثانوية الحكومية في نمو المعلمين مهنياً في محافظة اربد، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة اليرموك، الأردن.

٢٧. نشوان، يعقوب. (١٩٩٢) . الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق. دار الفرقان للنشر، عمان.

٢٨. النوري، عبد الغني. (١٩٩١) . اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية في البلاد العربية، الطبعة الأولى. دار الثقافة للنشر، الدوحة.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Anderson, J. (2008) : ”Principals role and public primary schools effectiveness in four Latin American Cities“. Elementary School Journal, 109 (1) , p p 63- 60.*
2. *Archbold ,R. (2004) : “The Perception of Leader Ship Style: Effecting the Work Environment Nova South ,Eastern University”. Dissertation Abstract International. A 65105, p p 1853 –A.*

3. *Blace, J. (1999) : "Dimension of Effective School Leadership and Teacher Development: Teachers Perspective". Educational Administration Quarterly, 35 (3) , p p 349- 378.*
4. *Hasio, C, Chen, Munen, C, Yang, H. (2008) : Leadership of vocational high school principals in curriculum reform: A case study in Taiwan. International Journal of Educational Development, 28 (6) , p p 669- 686.*
5. *Leithwood, A. (1992) : The Principals role in teacher development. In Fullan M, Hargreaves, Teacher Development and Educational Change Falmer Press, London.*
6. *Little, W. (1992) : Teacher development and educational policy. In: Fullan M, Hargreaves, Teacher Development and Educational Change Falmer Press, London.*
7. *Nolan,L & Levin,C. (1991) : Classroom management and academic achievement. The American Educational Research Association, Chicago.*
8. *Randloph, S. (1997) : The Interaction of Community Involvement, Funding and Academic Achievement in Selected Middle School in Western North Carolina. Dissertation Abstract International, 57 (11) ,p. 4616- A.*

مستوى وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب

د. تيسير محمود حسين نشوان*

أ. هالة الحرازين**

* أستاذ مشارك في أساليب تدريس العلوم/ كلية التربية/ جامعة الأقصى/ غزة.

** ماجستير في الجغرافيا/ جامعة الأقصى/ غزة.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب، وأثر كل من متغير: الجنس، الجامعة، التخصص، المعدل التراكمي، والمستوى الدراسي على الطلبة بهذه المخاطر. ولتحقيق هذا الهدف صمم الباحثان مقياساً للوعي بالمخاطر البيئية والصحية وفق «طريقة كراتول»، وطبقاه على عينة قوامها (٥١٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية العلوم، والتربية، والآداب في كل من جامعة الأقصى، والأزهر، والإسلامية بقطاع غزة وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠٠٩– ٢٠١٠) .

وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً كشفت نتائج الدراسة أن مستوى وعي الطلبة بالمخاطر البيئية والصحية لاستخدام الفوسفور الأبيض في الحروب منخفض، وجاء بنسبة (٣١,٢٤٪) ، كما بينت النتائج وجود فروق في وعي الطلبة تُعزى إلى كل من متغير: التخصص، والمعدل التراكمي. بينما لم توجد فروق دالة احصائياً في وعي الطلبة تُعزى إلى كل من متغير: الجنس، الجامعة، والمستوى الدراسي. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة تضمين بعض المتطلبات الجامعية للمخاطر البيئية والصحية للفوسفور الأبيض، وكيفية التعامل مع هذه المخاطر.

Abstract:

The study aimed to recognize the level of awareness of the Palestinian university students in Gaza strip regarding the environmental and health risks caused by using the white phosphorus in wars, and the effect of the variables releated to: gender, university, specialization, GPA, and student's studying level. To achieve this goal, the two researchers designed awareness scale of the environmental and health risks by using "Krathwohl method", and applied it to a random sample of (510) students from science, education and arts faculties at Al- Aqsa, Al- Azhar and Islamic Universities in the Gaza Strip in the second term of the academic year (2009- 2010) . After collecting and analyzing the data, the results showed that the Level of students' awareness of environmental and health risks caused by using the white phosphorus in wars is low, (31.24%) . The results also revealed that there are significant differences among the student in awareness attributed to specialization and (GPA) , but there are no significant differences among the students' awareness due to each of the variables: gender, university and study level.

In the light of these results, the study recommended to include some universities requirements about the environmental and health risks of white phosphorus and how to deal with these risks.

مقدمة:

تتعرض البيئة في معظم مناطق العالم لمخاطر بيئية متعددة تُعزى أسبابها إلى عوامل معظمها بشرية، فقد بلغ الإنسان في تأثيره على بيئته وقدرته على تغييرها، وإحداث الخلل في علاقاتها الطبيعية مراحل تنذر بالمخاطر، وتهدد وجوده، ووجود بقية الكائنات الحية على سطح الأرض، مثل أخطار التلوث البيئي، وتهتك طبقة الأوزون، وتغير المناخ، والنفايات النووية والكيميائية وغيرها من المشكلات التي دفعت العديد من علماء العالم المتخصصين بالبيئة إلى مناشدة الأمم المتحدة بإنقاذ الحياة على سطح الأرض.

أمام هذه المخاطر البيئية والصحية القائمة، عقدت كثير من المؤتمرات والندوات تحت رعاية الأمم المتحدة على المستوى الدولي، بهدف الحد من هذه المخاطر أو التقليل من آثارها، ففي ستوكهولم بالسويد عقد عام (١٩٧٢) مؤتمر أكد على حماية البيئة والحفاظ عليها، وإيجاد سياسة عالمية للبيئة، وجاء مؤتمر نيروبي بكينيا عام (١٩٨٢) ليضع آليات لتنفيذ مقررات مؤتمر (استوكهولم)، وفي البرازيل عقد مؤتمر (ريو دي جانيرو) عام (١٩٩٢) ، حيث وقّعت فيه (١٥٠) دولة على اتفاقية لإنقاذ كوكب الأرض وما عليه من أنواع الحيوانات من المخاطر البيئية والصحية. (موسى حلس: ٢٠١٠، ٤) . وتحت عنوان: «المخاوف الصحية والبيئية المصاحبة للمعادن الثقيلة» عقد مؤتمر (بودابست) بالمجر في (٢٣) سبتمبر (٢٠٠٦) والذي خلص إلى ضرورة دعم الدول النامية لمواجهة المخاطر البيئية والصحية التي تسببها المعادن الثقيلة، مثل: الزئبق، والرصاص، والكادميوم، وخلص المؤتمرون في (كوبنهاجن) بالدينمارك الذي عقد في الفترة من (٧– ٩) ديسمبر (٢٠٠٩) إلى أن تغير المناخ يشكل خطراً فعلياً على استمرار الحياة على سطح الأرض. (موقع إلكتروني: http:// www. almandar. co. il/ news. aspx?cid)

وحيث إن البيئة الفلسطينية ليست بمعزل عن المشكلات والمخاطر البيئية الدولية والإقليمية، بل إن هذه البيئة– إضافة لما تتعرض له من مشكلات بيئية متعددة من تلوث واستنزاف للموارد، وتصحر، وانفجار سكاني، وتشويه بيئي، وغيرها من المشكلات– تُعاني من مشكلات ومخاطر بيئية وصحية ناتجة عن ممارسات قوات الاحتلال الاسرائيلي، فمن المعروف أن الاحتلال الاسرائيلي يُمارس سياسة ممنهجة في تدمير البيئة والإنسان الفلسطيني. أمام هذه الحالة عقدت العديد من المؤتمرات والندوات المحلية، مثل اللقاء الجماهيري الذي نظمته الجمعية الفلسطينية للصحة العامة بالتعاون مع البنك العربي بتاريخ (٢٢) فبراير (١٩٩٥) بجامعة النجاح الوطنية حول القضايا البيئية والصحة

العامة. (الجمعية الفلسطينية للصحة العامة: ١٩٩٥، ٦). وورشة العمل التي عقدتها جامعة بير زيت في (١٧) حزيران (١٩٩٦) بعنوان «المخطط الطارئ لحماية الطبيعة في محافظات الضفة الغربية وغزة»، وعقد المركز الفلسطيني لأبحاث الطاقة والبيئة ونقابة المهندسين – مركز القدس – مؤتمر «الطاقة والتنمية» في الفترة الواقعة بين (١٩– ٢٠) ديسمبر (١٩٩٦) بهدف تقويم الوضع البيئي الفلسطيني وملامحه الرئيسة، وكذلك الأخطار الناتجة عن التدهور البيئي، ووضع استراتيجية لحماية البيئة الفلسطينية للأجيال القادمة. (تيسير نشوان: ٢٠٠٠، ٦) ، كما عقدت جامعة البوليتيكنيك بالخليل مؤتمراً في الفترة من (٨– ٩) مايو (٢٠٠٧) بهدف معالجة قضايا الطاقة، والمشكلات البيئية التي تهدد البيئة الفلسطينية. (موقع الكتروني: http:// arabic. pm. ps)

هذا بالإضافة للعديد من الندوات التي اهتمت بالقضايا والمخاطر البيئية في فلسطين، مثل: ندوة مركز العمل التنموي «معا» بتاريخ (٢٢/ ٨/ ٢٠٠٩) والتي عقدت في مدينة رام الله بعنوان: «الإشعاعات المنبعثة من أبراج الخلوي وتأثيراتها البيئية والصحية». (موقع الكتروني: http:// www. maan. ctr. org) . هذا بالإضافة إلى ندوة عقدت بالجامعة الإسلامية بغزة بتاريخ (٢٨/ ١١/ ٢٠٠٧) هدفت إلى التعرف إلى كيفية نشر التوعية البيئية للحد من المخاطر البيئية والصحية بفلسطين. (موقع الكتروني: www. iugaza. edu. ps)

في ضوء العرض السابق لبعض المؤتمرات والندوات التي عقدت على المستويات الدولية والمحلية، يتضح أن هناك محاولات جادة وحثيثة للتقليل من الآثار الضارة للتغيرات البيئية التي يحدثها الإنسان بقصد أو بدون قصد، **وما يترتب على ذلك من مخاطر بيئية وصحية، يقودنا ذلك لطرح التساؤل الآتي**:

ما المقصود بالمخاطر البيئية؟ ، وما أنواعها؟

تعرف المخاطر بأنها: «كل تغيير كمي أو كيفي يلحق بأحد الموارد الطبيعية في البيئة بفعل الإنسان، أو أحد العوامل البيئية الفيزيقية، فينتقصه أو يغير من خصائصه أو يخل بتوازنه بدرجة تؤثر على الأحياء التي تعيش في هذه البيئة، وفي مقدمتها الإنسان، تأثيراً غير مرغوب» (محمد عبد الموجود، وفيليب اسكاروس: ٢٠٠٥، ١٢٩) ، وتعرف أيضاً بأنها: «أي تغير كمي أو كيفي يطرأ على مكونات البيئة الحية وغير الحية ويُسبب أضراراً بيئية وصحية». (مها حسين: ٢٠٠٤، ١٣١)

في ضوء ما تقدم من مفهوم للمخاطر، يتضح بأن المخاطر البيئية تعني الأزمة أو المحنة التي تنشأ عن التغير المفاجئ السريع للأوضاع البيئية المستقرة، وتؤدي إلى أضرار

غير مرغوب فيها. في ضوء ذلك يرى (عبد المسيح عبد المسيح، ومحسن عبد العال: ٢٠٠٢، ١٥) أن المخاطر البيئية والصحية هي «أفعال يمارسها الإنسان في مواقف حياته اليومية، مما يُعرِّض صحته وصحة الكائنات الأخرى والبيئة للضرر، وينتج عنها أخطار ذات منشأ كيميائي أو بيولوجي أو فيزيائي في البيئة المحيطة».

وفي ضوء ما تقدم من تعريفات للمخاطر البيئية والصحية، يُعرِّف الباحثان المخاطر البيئية في هذه الدراسة بأنها: «أنشطة بشرية يترتب عليها نواتج كيميائية أو بيولوجية أو فيزيائية قد تؤدي إلى أضرار آنية، وتهديدات مستقبلية للإنسان والكائنات الحية الأخرى والبيئة».

يتضح مما سبق أن هناك أسباباً لحدوث المخاطر البيئية والصحية، وهي:

- **المخاطر البيئية الطبيعية**: وهي عمليات أو ظواهر طبيعية تحدث في المحيط الحيوي بقدرة **الله** عزوجل، وتمثل حدثاً ضاراً، مثل: (الزلازل، والبراكين، والأعاصير، وموجات المد «تسونامي»، والعواصف، وانتشار الأوبئة، .. إلخ)

- **المخاطر البيئية البشرية**: هي التي تحدث بسبب الإنسان، ومن خلال نشاطه المختلف (عمراني، تعديني، صناعي، زراعي، ترفيهي، اقتصادي، والأعمال الأخرى التي يزاولها مثل الحروب) .

وحيث إن **الله** سبحانه وتعالى حبا فلسطين بموقع جغرافي أبعدها عن المخاطر البيئية الطبيعية، لكن الإنسان الفلسطيني أبى إلا أن يعيث فيها تخريباً بوعي أو بدون وعي بأنها سترتد عليه بالتخريب، وعلى الأجيال من بعده، هذا بالإضافة لممارسات قوات الاحتلال من تدمير ممنهج للبيئة الفلسطينية وبوسائل مختلفة.

في ضوء ذلك يُمكن تحديد مشكلات البيئة الفلسطينية الناتجة عن سلوك الأفراد، وتلك الناتجة عن ممارسات الاحتلال الاسرائيلي فيما يأتي:

أولاً- المشكلات والمخاطر البيئية الناتجة عن سلوك الفرد الفلسطيني:

♦ **تلوث مياه البحر**: ويتم من خلال ضخ مياه الصرف الصناعي والزراعي والصحي في البحر، كما هو الحال في منطقتي وادي غزة وحوض الصرف الصحي بمحافظة شمال غزة، حيث يترتب على ذلك المخاطر البيئية والصحية الآتية:

- انتقال بعض المركبات الكيميائية السامة لبعض الكائنات البحرية مثل الأسماك، الأمر الذي يُسبب التسمم والأمراض للإنسان الذي يتغذى عليها، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (اسماعيل عبد ربه: ٢٠٠٣) ، بأن هناك تلوثاً عالياً في الأسماك التي تُصطاد من البحر في

قطاع غزة، هذا بالإضافة إلى التغير في التنوع البيولوجي في هذه المناطق، وتلوث التربة وما عليها من مزروعات. (محمود سلويلم: ١٩٩٩، ٩٩) ، ناهيك عن تسرب مياه الصرف الصحي للمياه الجوفية وتلويثها. (يوسف أبو مايلة: ٢٠٠١، ٢٦٧) ، وهذا ما توصلت إليه دراسة (حسن السردي: ٢٠٠٣) بأن نوعية التربة المسامية بقطاع غزة لها أثر كبير في تسرب مياه الصرف الصحي وتلويثها للخزان المائي الجوفي، ومن المخاطر الصحية التي تترتب على هذا التسرب توصلت دراسة (مسفر الشمراني: ٢٠٠٧) أن لمياه الصرف الصحي السائلة تأثيراً سُمّياً جينياً، وأن معالجتها لم تُفلح في إلغاء هذا التأثير السام.

♦ **استخدام المزارعين الفلسطينيين للمبيدات الحشرية والمخصبات الكيميائية بكثرة**؛ مما يؤدي إلى تلوث الهواء والماء والتربة والمزروعات، الأمر الذي يترتب عليه مشكلات بيئية وصحية، مثل إصابة الإنسان بأمراض الجهاز الهضمي والجهاز التنفسي وأورام سرطانية وغيرها من المشكلات الصحية.

♦ **تراكم المخلفات الصلبة في قطاع غزة من بقايا طعام وأوراق ومواد بلاستيكية وزجاجية وغيرها**: حيث قُدِّر معدل إنتاج الفرد الفلسطيني بحوالي (٧٠٠) غم يومياً من النفايات الصلبة. (زينب عودة: ٢٠٠٨، ٤) ، مع عدم القدرة على التعامل مع هذه النفايات بطريقة صحيحة، فالبعض يقوم بحرقها بالقرب من المناطق السكنية مسبباً بذلك مخاطر بيئية وصحية، فقد توصلت دراسة (محمد مليباري: ٢٠٠٦) بأن حرق النفايات يترتب عليه ازدياد في تركيز العناصر الثقيلة والسامة في الهواء مثل الكادميوم والكروميوم، والرصاص. وقد أوضحت نتائج دراسة (ألتمان وآخرين: Altman, et. al,2008.) إلى أن زيادة تركيز الرصاص في الدم تؤدي إلى تغييرات في وظائف الجهاز البصري وعملية الإدراك البصري بما يُقلل من أداء هذه الوظائف.، أما في حالة ترك المخلفات الصلبة متراكمة على سطح الأرض، فإن سمومها تتسرب بشكل أو بآخر للمياه الجوفية وتلوثها، الأمر الذي يؤدي لمخاطر صحية وبيئية بشكل كبير. (نور الهدى عبد الغفار: ٢٠١٠، موقع إلكتروني: http// yhttp. geography. com/ vb/ t2. html)

ثانياً- المشكلات والمخاطر البيئية الناتجة عن ممارسات الاحتلال الاسرائيلي:

مارست قوات الاحتلال الاسرائيلي منذ احتلالها فلسطين حرباً لا هوادة فيها بهدف تدمير البيئة الفلسطينية، وذلك من خلال مخطط مدروس، ومن أمثلة هذه الممارسات:

♦ **تقليص مساحة الأراضي المزروعة بالحمضيات**: فقد بلغت مساحة هذه الأراضي في قطاع غزة مع بداية الاحتلال عام (١٩٦٧) تسعون ألف دونماً، وقد تقلصت هذه المساحة إلى (٤٣) ألف دونم بعد فك الارتباط عن قطاع غزة عام (٢٠٠٥) . (مصطفى قاعود: ٢٠٠٨، ٣)

♦ **سرقة الرمال والتربة الطينية**: فمنذ التوقيع على اتفاقية أوسلو (١٩٩٣) وحتى فك ارتباط الاحتلال بقطاع غزة (٢٠٠٥) ، قامت قوات الاحتلال بسرقة (٢٥) مليون متر مكعب من الرمال الصفراء من مساحة تقدر بـ (٥٢١٢) دونماً من قطاع غزة، هذا بالإضافة لسرقتها حوالي مائتي ألف كوب من أراضي قطاع غزة الطينية الصالحة للزراعة. (معهد الأبحاث التطبيقية: ٩/ ٣/ ٢٠٠٥) .

♦ **سرقة المياه الفلسطينية**: حيث إن (٨٥٪) من الموارد المائية الفلسطينية تتحكم بها قوات الاحتلال الاسرائيلي. (الجهاز المركزي للاحصاء: ٢٠١٠)

♦ **استخدامها أسلحة محرمة دولياً في حروبها المتكررة ضد الفلسطينيين العُزَّل** مثل قذائف اليورانيوم المنضب وقذائف الفوسفور الأبيض وغيرها مما يُسبب التلوث الإشعاعي وانتشار الأمراض الخطيرة بين السكان الفلسطينيين.

الفوسفور الأبيض، مفهومه، ومخاطره على الإنسان والبيئة:

لم يكتف الاحتلال الإسرائيلي بما ألحقه بالبيئة الفلسطينية– كما أوضحنا سابقاً– من تشويه وتدمير ممنهج، بل تجاوز بهمجيته كل ما عرفه التاريخ حتى الآن في تعامله مع المدنيين العُزَّل في حربه الأخيرة على قطاع غزة، وقذفهم بقنابل الفوسفور الأبيض. هذه القنابل التي سميت نسبة إلى المادة المصنوعة منها، وهي مادة الفوسفور الأبيض. وبانفجار هذه القنابل يتعرض الفوسفور الأبيض لأكسجين الهواء الجوي، ويتفاعل معه ليتحول إلى مادة «خامس أكسيد الفوسفور» شديدة الاحتراق، والتي ينتج عن احتراقها حرارة كبيرة جداً لديها القدرة على حرق أي شيء. وتظهر ضخامة وهول هذه الحرارة خاصة في الليل بحيث تُشاهد على شكل بقعة حرارية ضخمة تنقسم إلى جزئيات شديدة الحرارة. (صحيفة الفاتح الليبية، ٢٠١٠، موقع إلكتروني: http:// (www. alfatehjournal,ly/ index. php?option=com

هذا ويعرِّف (مأمون شاهين٢٠١٠، موقع الكتروني: www. paldf. net) الفوسفور الأبيض بأنه: «فلز شمعي ذو لون أبيض يصدر ضوءاً ذاتياً ذا لون أخضر، وهو شديد السُّمية ويتسرب إلى الأجسام باللمس أو الاستنشاق فيُسبب انحلالاً للعظام، والذي يُعرف طبياً بـ «الفك الفوسفوري»، وهو يؤدي إلى الوفاة ببطء مع آلام شديدة، بالإضافة إلى تسببه بالحروق والجروح المتقيحة والنزيف الخارجي والداخلي، كما أنه يُسبب الحرائق في حال سقوطه على أو بقرب مواد قابلة للاشتعال كالخشب أو الورق أو الأعشاب وما إلى ذلك».

في ضوء ما تقدم يُعرف الباحثان الفوسفور الأبيض بأنه: «مادة شمعية بيضاء مائلة للاصفرار شديدة السُّمية، لها رائحة تشبه رائحة الثوم تتفاعل مع الأكسجين بسرعة

كبيرة، وينتج عن هذا التفاعل غازات حارقة ذات حرارة عالية وسُحب من الدخان الأبيض الكثيف».

هذا وقد تطرق (مأمون شاهين: ٢٠١٠) ، وموقع قناة الجزيرة الإخبارية (www. a-jazeera. net) و (صحيفة الفاتح الليبية: ٢٠١٠) وغيرها من المراجع والتحقيقات الصحفية إلى المخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب، **والتي يلخصها الباحثان في النقاط الآتية**:

- حيث إن الفوسفور الأبيض يذوب في الدهون؛ لذا في حال ملامسته للبشر ينفذ إلى الجلد بسرعة ويحرق لحم الإنسان، ولا يبقى منه إلا العظم، كما يُسبب أضراراً بالغة للكبد والقلب والكلى.
- استنشاق الفوسفور الأبيض لفترة قصيرة يُسبب السُّعال وتهيج القصة الهوائية والرئة، أما استنشاقه لفترة طويلة فيُسبب جروحاً في الفم ويكسر عظمة الفك.
- في حال تعرض منطقة ما للتلوث بالفوسفور الأبيض يترسب في التربة أو قاع الأنهار والبحار أو حتى على أجسام الأسماك. ونتيجة لذلك قد يتعرض الإنسان للضرر نتيجة أكله أسماك مترسبة عليها الفوسفور الأبيض، أو العوم في المياه الملوثة به، أو لمس تربة ترسَّب عليها الفوسفور الأبيض.

في ضوء ما تقدم من مخاطر لاستخدام الفوسفور الأبيض في الحروب على الإنسان والبيئة فقد حرَّمت اتفاقية جنيف عام (١٩٨٠) استخدام الفوسفور الأبيض ضد السكان المدنيين، أو حتى ضد الأعداء في المناطق التي يقطن بها مدنيون، وتعدُّ هذه الاتفاقية استخدامه جريمة حرب.

الدراسات السابقة:

بالرغم من أهمية المعرفة والوعي بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الأسلحة الكيميائية في الحروب، وبالذات الفوسفور الأبيض، إلا أن أياً من البحوث والدراسات السابقة –في حدود علم الباحثين– لم تتطرق إلى هذه المشكلة، كذلك وجود ندرة في البحوث والدراسات السباقة، وبالذات المحلية والعربية التي تناولت الوعي بالمخاطر البيئية أو الصحية. والتي يرى الباحثان أهمية استعراضها للإفادة منها في تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها الفرعية وأهميتها وحدودها، وكيفية إعداد قائمة المخاطر البيئية والصحية، وبناء مقياس الوعي بهذه المخاطر، فقد هدفت دراسة (موسى حلس: ٢٠١٠) إلى تطوير مناهج الصحة والبيئة للمرحلة الأساسية العُليا لمواجهة المخاطر

الصحية والبيئية في فلسطين ولتحقيق هذا الهدف أعد قائمة بـ (٦٥) خطراً بيئياً وصحياً تنتج عن أنواع التلوث المختلفة في فلسطين (تلوث الهواء، وتلوث الماء، وتلوث التربة، والتلوث الضوضائي، والتلوث الإشعاعي) ، وقام بتحليل محتوى مناهج العلوم للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين في ضوء هذه القائمة، ومن بين ما توصلت إليه هذه الدراسة، تدني نسبة المخاطر البيئية والصحية في محتوى هذه المناهج حيث توفر نسبة (٥. ٣٪) فقط من المخاطر التي تتضمنها القائمة في محتوى مناهج العلوم. وفي المجال نفسه جاءت دراسة (**عبد المسيح عبد المسيح، ومحسن بعد العال**: ٢٠٠٢) والتي هدفت إلى التعرف على الوعي بالمخاطر البيئية لدى بعض فئات المجتمع المصري وتلاميذ المرحلة الإعدادية، ومدى تناول كتب العلوم للمرحلة الإعدادية لتلك المخاطر، ولتحقيق هذا الهدف حَدَّد الباحثان المخاطر البيئية التي يمارسها أو يتعرض لها الأفراد، والأكثر شيوعاً في المجتمع المصري والناتجة عن تصرفات الأفراد في مواقف الحياة اليومية، والتي حدداها في قائمة مكونة من (٣٢) خطراً بيئياً، ثم قاما بتحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية بمصر في ضوء هذه القائمة وأعدا بعد ذلك مقياسين للوعي بالمخاطر البيئية أحدهما لفئات مختلفة من المجتمع، والثاني لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وطبقا المقياس الأول على عينة قوامها (١٥٠) فرداً من الفئات المختلفة من المجتمع ذوي مستويات تعليمية مختلفة (عليا ومتوسطة ودون المتوسط) ، والمقياس الثاني طبقاه على عينة من التلاميذ قوامها (٣٢٦) تلميذاً وتلميذة بالصفين الأول والثاني والثالث الإعدادي. ومن بين ما أشارت إليه نتائج الدراسة:

- ضعف تأكيد محتوى كتب العلوم للمرحلة الإعدادية على المخاطر التي تتضمنها القائمة.

- تدني مستوى الوعي بالمخاطر البيئية لدى فئات المجتمع المختلفة بمستوى يقل عن (٢٠٪) موازنة بالنسبة للمعيارية، وعدم وجود فروق بينهم باختلاف مستوياتهم التعليمية.

- تدني مستوى الوعي بالمخاطر البيئية لطلبة المرحلة الإعدادية بمستوى يقل عن (٢٥٪) موازنةً بالنسبة المعيارية وعدم وجود فروق في الوعي بالمخاطر البيئية بين تلاميذ الصف الثالثِ الإعدادي والصف الأول الإعدادي.

هذا وقد هدفت عدد من البحوث والدراسات السابقة الأجنبية إلى التعرف إلى مستوى إدراك الأفراد للمخاطر البيئية والصحية المختلفة، مثل دراسة (**بورتينجا Pooritinga: 2002**) التي هدفت إلى معرفة مستوى إدراك الأفراد للمخاطر البيئية المترتبة على الغذاء

غير الآمن، وتغيرات المناخ، والنشاط الإشعاعي، والنفايات المختلفة، واستخدام الهاتف المحمول، وقد توصلت الدراسة إلى أن إدراك الأفراد للمخاطر البيئية يزداد بزيادة المكانة الاجتماعية للأفراد.

أما دراسة (**كوكس Cox: 2000**) ، فقد هدفت إلى تقويم إدراك الأفراد للمخاطر الصحية المترتبة على الإشعاع المؤين والمجال الكهرومغناطيسي، ومن خلال المقياس الذي صممه الباحث وطبقه على عينة من الأفراد، تبين أن هؤلاء الأفراد يدركون المخاطر الصحية للإشعاع المؤين، أكثر من إدراكهم لمخاطر المجال الكهرومغناطيسي على صحتهم.

وفي المجال نفسه قام (**ويبر وآخرون Weber & et. al, 2000**) بدراسة هدفت إلى مساعدة المعلمين في التعرف إلى مستوى إدراك طلبتهم للمخاطر البيئية الآتية:

مخاطر المياه الملوثة، وتخزين المواد الكيميائية في مواسير تلوث مياه الأمطار، وحرق المخلفات الخطرة، وتأثر الصحة بالتدخين، وبناء المنازل مكان الأشجار، ونقص الأراضي الرطبة، والأدخنة المتصاعدة من السيارات، والضباب الدُّخاني وغيرها من المخاطر، وقد وضع الباحثون هذه المخاطر في مقياس يبين مدى إدراك المستجيب لكل خطر بيئي بدرجة بسيطة أو متوسطة أو كبيرة.

وفي دراسة (**لريتشارد، وباترسون Richard & Paterson: 1998**) لمعرفة مدى إدراك طلبة بعض المدارس لعشرين خطراً بيئياً وهي: تلوث المياه، ونقص إمدادات الطعام، وغاز الرادون، والأسبستوس، ونقص الغابات الاستوائية، والدفء العالمي، والأمطار الحامضية، والمبيدات، وعوادم السيارات، وتجريف التربة، وتلوث الهواء، والإشعاع النووي، ونقص الأراضي الرطبة، وتزايد السكان، والمواد الحافظة للأغذية، ونقص إمدادات البترول، والزلازل، وتهتك طبقة الأوزون، وإلقاء الزيوت على التربة أو على المسطحات المائية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى:

- إدراك المخاطر البيئية للإناث أفضل من الذكور، وبفروق دالة إحصائياً.
- الطلبة الذين لديهم وجهة ضبط داخلية كانوا أكثر إدراكاً للمخاطر البيئية من الطلبة الذين لديهم وجهة ضبط خارجية.

أما (**بلومبلرج Blumblerg: 1994**) فقد أجرى دراسة استهدفت معرفة وعي الأفراد من فئات مختلفة للأخطار البيئية الناتجة عن المواد الكيميائية مثل الغازات الملوثة للهواء الجوي كالهيدروكربونات، والأوزون، وأكاسيد الكربون، وأكاسيد الكبريت، وأكاسيد

النيتروجين، كذلك وعيهم بالأخطار البيئية الناتجة عن العناصر الثقيلة، ومياه الصرف الصحي غير المعالجة. وتحقيقاً لذلك قابل الباحث فئات مختلفة من الأفراد، وقد توصلت الدراسة إلى أن (٨٦٪) من الأفراد الذين قوبلوا ليس لديهم وعي بأن هذه المواد الكيميائية تسبب أمراضاً مثل أمراض الجهاز التنفسي والسرطان أو حتى من الممكن أن تؤدي إلى الوفاة.

وهناك بعض الدراسات الأجنبية التي اهتمت بإعداد برامج لتنمية إدارك الأفراد بالمخاطر البيئية، نذكر منها دراسة (**ستيوارت واندروز Stewart & Andrews: 2001**) التي هدفت إلى إعداد برنامج لتنمية إدراك الطلبة في بعض المدارس للمخاطر البيئية، ويقوم هذا البرنامج على استخدام الطلاب لنظم المعلومات الجغرافية، حيث يقوم الطلاب بتحديد موقع المخاطر على الخرائط وإمكانية تعرضهم لهذه المخاطر. وأشارت النتائج، إلى أن إدراك الطلاب للمخاطر البيئية قد تحسن وبفروق دالة إحصائياً عن أقرانهم الذين لم يستخدموا هذا البرنامج.

وانطلاقاً من تحسين إدراك طلبة المدارس الثانوية للمخاطر البيئية أعد (**نوز Nous: 2000**) برنامجاً مكوناً من (٢٠) نشاطاً موزعاً على سبعة دروس تتضمن معلومات عن الأخطار البيئية مثل إلقاء المخلفات وتركها لفترة معرضة للهواء وغيرها من المعلومات، وطبق الباحث هذا البرنامج على بعض المدارس. وقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب أصبحوا بعد تطبيق البرنامج عليهم أكثر إدراكاً للمخاطر البيئية التي تضمنها البرنامج من ذي قبل.

في ضوء العرض السابق للأدبيات والدراسات السابقة يمكن القول بأن:

١. بعض المخاطر البيئية هي من صنع الطبيعة ومعظمها ناتجة عن السلوك الإنساني في الحياة اليومية.

٢. المخاطر البيئية التي تحدث بسبب الإنسان من خلال أنشطته المختلفة تكون في كثير من الأحيان خطرة جداً تهدد حياته وحياة الكائنات الحية المختلفة والممتلكات العامة والخاصة.

٣. هناك كثير من المخاطر البيئية والصحية لاستخدام الفوسفور الأبيض في الحروب.

٤. يمكن قياس الوعي بالأخطار البيئية والصحية من خلال مقياس يُعد لهذا الغرض.

٥. يمكن تحسين معرفة وعي الإنسان بالمخاطر البيئية من خلال برامج متخصصة.

ولما لم تُجرَ- في حدود علم الباحثين- أي دراسة محلية أو عربية أو حتى أجنبية تستهدف تحديد الوعي البيئي المترتب على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب وقياسه، بالرغم من كثرة المخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدامه في الحروب – كما وضَّح سابقاً – من هنا تكتسب هذه أهمية إجرائها:

الإحساس بمشكلة الدراسة:

شن الكيان الصهيوني بتاريخ (٢٧/ ١٢/ ٢٠٠٨) حرباً تدميرية على قطاع غزة استمرت مدة (٢٢) يوماً، استخدم خلالها غالبية الأسلحة المتطورة المتوافرة لديه وبتكنولوجيا عسكرية حديثة، فمن ضمن الحمم التي قذف بها على السكان الآمنين العُزّل بقطاع غزة الفوسفور الأبيض، وهذا النوع من السلاح استخدمه الكيان الصهيوني لأول مرة منذ احتلاله لقطاع غزة عام (١٩٦٧) ، حيث وثق ذلك من خلال كثير من وسائل الإعلام العربية والدولية. وبعد أن وضعت الحرب أوزارها بتاريخ (١٨/ ١/ ٢٠٠٩) قام الباحثان بجولة لغالبية المناطق المنكوبة جراء الحرب لتفقد أوضاع الناس، والتعرف عن قرب بما حل بهم من دمار وخراب جراء هذه الحرب المسعورة، فكانت المفاجأة أن كثيراً من سكان قطاع غزة يلعبون بقطع الفوسفور الأبيض المتناثرة على الأرض بدرجة تدل على عدم معرفتهم بآثارها السلبية على صحة الإنسان بشكل خاص، وعلى البيئة الفلسطينية بشكل عام، حتى حين العودة للدراسة بالجامعة بعد توقف الحرب بثلاثة أيام، لاحظ أحد الباحثين بعض المحاضرين والإداريين وكثير من الطلبة وهم يقومون بتقليب قطع الفوسفور الأبيض المتناثرة في ساحة الجامعة بأيديهم وأرجلهم، وعند سؤالهم حول تعاملهم مع الفوسفور الأبيض قبل ذلك أو معرفتهم بمخاطره الصحية عليهم جاءت إجابة غالبيتهم بأنهم لم يروه قبل ذلك، ولا يعرفون المخاطر الصحية أو البيئية المترتبة عليه.

الآن وقد مضى حوالي عامين على انتهاء الحرب لاحظ الباحثان ازدياد عدد الأمراض الخطيرة التي تفتك بحياة سكان قطاع غزة، لدرجة أن بعض المرضى يفارقون الحياة دون معرفة الأطباء لأسباب هذه الوفاة المفاجئة، بالرغم من ذلك لم تقم وسائل الإعلام وبالذات الفلسطينية بتسليط الضوء من خلال برامجها بتوعية الفلسطينيين بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام القنابل الفوسفورية في الحروب وبخاصة وأن هؤلاء السكان معرضون في أي وقت لاجتياح القوات الإسرائيلية لهم، واستخدامهم لهذه القنابل ضدهم.

وحيث أن طلبة الجامعات من أكثر فئات المجتمع الفلسطيني الذين يبادرون إلى إغاثة المدنيين وإسعافهم في الاجتياحات والحروب الإسرائيلية ضد السكان المدنيين، وحيث إن قنابل الفوسفور الأبيض من أخطر الأسلحة التي استخدمها الاحتلال الإسرائيلي ضد الفلسطينيين في قطاع غزة، فهو من الأسلحة المحرمة دولياً، ويمكن أن يستخدم مرة أخرى ضدهم في أي وقت، لذا من الضروري التعرف إلى مستوى وعي هؤلاء الطلبة بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب، لأن هذا الوعي قد يكون هو السبيل لوقاية السكان من هذه المخاطر. **من هنا تبلورت مشكلة هذه الدراسة، والتي يُمكن تحديدها في السؤال الرئيس الآتي:**

ما مستوى وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الآتية:

- ما المخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب؟.
- ما مستوى وعي طلبة جامعات قطاع غزة بالمخاطر البيئية والصحية لاستخدام الفوسفور الأبيض في الحروب؟ وهل يقل عن المتوسط الحسابي لمقياس الوعي بالمخاطر البيئية والصحية؟ .
- إلى أي مدى يختلف مستوى وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب باختلاف نوع الجنس؟ .
- إلى أي مدى يختلف مستوى وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب باختلاف الجامعات؟ .
- إلى أي مدى يختلف مستوى وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب باختلاف التخصص؟ .
- إلى أي مدى يختلف مستوى وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب باختلاف المعدل التراكمي للطالب؟ .
- إلى أي مدى يختلف مستوى وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب باختلاف المستوى الدراسي؟ .

فرضيات الدراسة:

يحاول هذا البحث التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

١. يقل مستوى وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بالمخاطر البيئية والصحية لاستخدام الفوسفور الأبيض في الحروب عن المتوسط الحسابي للمقياس المعد لذلك، وبفروق دالة إحصائياً عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة الجامعات الفلسطينية في وعيهم للمخاطر البيئية والصحية المرتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب تُعزى لمتغير نوع الجنس (ذكر – أنثى) .

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة الجامعات الفلسطينية في وعيهم للمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب تُعزى لمتغير الجامعة (الأقصى – والإسلامية – والأزهر)

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة الجامعات الفلسطينية في وعيهم للمخاطر البيئية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب تُعزى لمتغير التخصص (علوم – وآداب – وتربية) .

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة الجامعات الفلسطينية في وعيهم للمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب، تُعزى لمتغير المعدل التراكمي (أقل من ٧٠٪، ٧٠٪ إلى أقل من ٨٠٪، ٨٠٪ إلى أقل من ٩٠٪، ٩٠٪ فما فوق) .

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة الجامعات الفلسطينية في وعيهم للمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب، تُعزى لمتغير المستوى الدراسي (الأول – الثاني – الثالث – الرابع) .

أهداف الدراسة:

يسعى البحث لتحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف إلى المخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب.

٢. التعرف إلى مستوى وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بالمخاطر البيئية والصحية لاستخدام الفوسفور الأبيض في الحروب.

٣. التعرف إلى أثر بعض المتغيرات المستقلة على مستوى وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بالمخاطر البيئية والصحية لاستخدام الفوسفور الأبيض في الحروب، **وهذه المتغيرات هي**:

أ. نوع جنس الطالب الجامعي (ذكر – أنثى)

ب. اختلاف الجامعة (الأقصى – الإسلامية – الأزهر)

ت. تخصص الطالب الجامعي (علوم – آداب – تربية)

ث. المعدل التراكمي للطالب الجامعي (أقل من ٧٠٪، ٧٠٪ إلى أقل من ٨٠٪، ٨٠٪ إلى أقل من ٩٠٪، ٩٠٪ فما فوق) .

ج. المستوى الدراسي (الأول – الثاني – الثالث – الرابع)

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى ما يأتي:

١. قد تفيد قائمة المخاطر البيئية والصحية الناتجة عن استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب في مجال توعية سكان قطاع غزة بهذه المخاطر للحد منها.

٢. التعرف بالمخاطر البيئية والصحية لاستخدام الفوسفور الأبيض في الحروب تمكن القائمين على وسائل الإعلام، وكذلك التعليم على توعية السكان بهذه المخاطر.

٣. كذلك قد تفيد نتائج الدراسة القائمين على التعليم العالي الفلسطيني في توعية طلبة الجامعات والكليات الجامعية بالمخاطر البيئية والصحية لاستخدام الفوسفور الأبيض في الحروب، وذلك من خلال عقد دورات وورش عمل لتنمية وعي هؤلاء الطلبة بتلك المخاطر أو حتى كيفية معالجتها.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على ما يأتي:

♦ عينة من طلاب الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة طالباتها (الأقصى – والإسلامية – والأزهر) في المستويات الدراسية كافة، وبمعدلات تراكمية مختلفة لكليات العلوم والآداب والتربية وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠٠٩– ٢٠١٠).

♦ قياس وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بالمخاطر البيئية المتمثلة بالمخاطر على (الصحة، والتربة، والماء، والهواء) المترتبة على استخدم الفوسفور الأبيض في الحرب على قطاع غزة.

أدوات الدراسة:

أعدت الأدوات الآتية:

♦ قائمة بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب.

♦ مقياس الوعي بالمخاطر البيئية والصحية لاستخدام الفوسفور الأبيض في الحروب، وهو على صورة مواقف سلوكية يطلب من المستجيب عليه اختيار أفضل إجابة صحيحة، من وجهة نظره من بين ثلاث إجابات صحيحة تعبر كل منها عن درجة الوعي بالمخاطر تأخذ الدرجات (١، ٢، ٣) بحسب درجة الوعي.

خطوات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها اتبعت الإجراءات الآتية:

١. الاطلاع على بعض الكتب والمراجع والبحوث والدراسات السابقة في مجال المخاطر البيئية، وكذلك في مجال استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب.

٢. مراجعة بعض المشروعات والبرامج العالمية في مجال المخاطر البيئية.

٣. تحديد قائمة بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب والتحقق من صدقها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرق تدريس العلوم والعلوم البيئية.

٤. إعداد مقياس للوعي بالمخاطر البيئية والصحية الناتجة عن استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب في ضوء قائمة المخاطر البيئية والتأكد من صدقه وثباته.

٥. تطبيق المقياس على عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة.

٦. رصد النتائج، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة، ومناقشتها وتفسيرها.

٧. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما تُسفر عنه الدراسة من نتائج.

مصطلحات الدراسة:

◄ **المخاطر البيئية والصحية**: يقصد بها في الدراسة الحالية: أنشطة بشرية يترتب عليها نواتج كيميائية أو بيولوجية أو فيزيائية قد تؤدي إلى أضرار آنية، وتهديدات مستقبلية للإنسان والكائنات الحية الأخرى والبيئة.

◄ **الفوسفور الأبيض**: مادة شمعية بيضاء مائلة للاصفرار شديدة السُّمية، لها رائحة تشبه رائحة الثوم تتفاعل مع الأكسجين بسرعة كبيرة، وينتج عن هذا التفاعل غازات حارقة ذات حرارة عالية وسُحب من الدخان الأبيض الكثيف

◄ **المخاطر البيئية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب**: يعرفها الباحثان بأنها: الأضرار الكيميائية أو البيولوجية أو الفيزيائية الآنية أو المستقبلية التي تصيب الإنسان والكائنات الحية والتربة والهواء والماء نتيجة استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب.

◄ **الوعي بالمخاطر البيئية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب**: يقصد بها في هذه الدراسة بأنه «موقف الفرد من نفسه ومن الكائنات الحية الأخرى وباقي مكونات البيئة من تربة وماء وهواء من خلال تأثره وجدانياً بمعلومات ومعارف حول المخاطر البيئية لاستخدام الفوسفور الأبيض في الحروب ودوره في الحد منها ومعالجتها، ويظهر هذا الموقف من خلال استجابته على مقياس الوعي بهذه المخاطر الذي أعده الباحثان في هذه الدراسة لهذا الغرض.

إجراءات الدراسة:

للإجابة على تساؤلات الدراسة وللتحقق من صحة فروضها اتبعت الإجراءات الآتية:

أولاً- إعداد قائمة بالمخاطر البيئية والصحية الناتجة عن استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والخاص بتحديد قائمة بالمخاطر البيئية والصحية الناتجة عن استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب، أعد الباحثان قائمة بهذه

المخاطر وفقاً للخطوات الآتية:

♦ **هدف القائمة**: تحديد هدف القائمة في حصر أهم المخاطر البيئية والصحية الناتجة عن استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب.

♦ **مصادر اشتقاق القائمة**: اشتقت هذه القائمة في ضوء ما يأتي:

- الدراسات والبحوث السابقة التي جاء من ضمن أهدافها إعداد قائمة بالمخاطر الصحية والبيئية الناتجة عن بعض القضايا والمشكلات البيئية مثل: (دراسة موسى حلس: ٢٠١٠) و (دراسة عبد المسيح عبد المسيح، ومحسن عبد العال: ٢٠٠٢) و (دراسة بورتينجا: Poortinga,2002) و (دراسة ويبروآخرون: Weber & et. al 2000. ,) و (دراسة ريتشارد، وباترسون: Richard & Paterson 1998) ودراسة بلومبرج: Blumblerg 1994,) .

- ما وُثِّق إعلامياً من صور ومقاطع فيديو حول الآثار البيئية والصحية التي ترتبت على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب.

- ما عُرض من خلال هذه الدراسة حول مخاطر الفوسفور الأبيض على الإنسان والبيئة.

من خلال مصادر الاشتقاق السابقة يتضح أن لاستخدام الفوسفور الأبيض في الحروب مخاطر على صحة الإنسان، والتربة، والماء، والهواء.

♦ **الصور الأولية للقائمة**: في ضوء المخاطر الرئيسية التي يسببها استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب على (الإنسان والكائنات الحية الأخرى، والتربة، والماء، والهواء) تم إعداد الصورة الأولية لقائمة المخاطر البيئية والصحية، والتي اشتملت على (٣٧) خطراً بيئياً وصحياً موزعة على محاور القائمة الأربعة الرئيسية. عرضت بعدها القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في تدريس العلوم، والعلوم البيئية للإضافة أو التعديل أو الحذف حسب رأي المحكم.

♦ **الصورة النهائية للقائمة**: في ضوء ما أبداه المحكمون من آراء، وتعديلهم لصياغة بعض الفقرات، وإجماع غالبيتهم على حذف أربعة مخاطر بيئية وصحية، أصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (٣٣) خطراً بيئياً وصحياً توزعت على محاور القائمة الأربعة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (١)

يوضح المخاطر البيئية والصحية الرئيسية والمترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب وما تضمنته من مخاطر بيئية وصحية فرعية، والثقل النسبي لكل من هذه المخاطر الرئيسية

م	المخاطر الرئيسية	المخاطر البيئية والصحية والفرعية	عدد المخاطر	الثقل النسبي
١-	مخاطر صحية	التصاق الفوسفور الأبيض بجلد الإنسان أو الحيوان، استنشاق الدخان المتصاعد من احتراق الفوسفور الأبيض، أكل أسماك ملوثة بالفوسفور الأبيض، السباحة في مياه ملوثة بالفوسفور الأبيض، ركل الأفراد لقطع الفوسفور الأبيض بأرجلهم، سقوط الفوسفور الأبيض على بيوت من الأسبست، سقوط الفوسفور الأبيض بكثافة على التجمعات السكانية، لمس الأفراد لشظايا من الفوسفور الأبيض، ذوبان الفوسفور الأبيض في دهن الإنسان، وصول الفوسفور الأبيض لعين وفم الإنسان، وصول الفوسفور الأبيض لأعضاء الجسم الداخلية (القلب، الكبد، الكلى، .. الخ) ، شرب الأفراد للمياه الملوثة بالفوسفور الأبيض، أكل الأفراد اللحوم أو الخضروات أو الفواكه المسممة بالفوسفور الأبيض.	١٣	٣٩,٤٪
٢-	مخاطر على التربة	ترسب الفوسفور الأبيض فترة طويلة على التربة، زراعة تربة ملوثة بالفوسفور الأبيض، احتراق سطح التربة بسبب اشتعال الفوسفور الأبيض عليها، انتقال التلوث بالفوسفور الأبيض من التربة للنباتات والمزروعات، عدم توفر الإمكانات للتخلص من آثار الفوسفور الأبيض على التربة، وصول الفوسفور الأبيض لطبقات عميقة في التربة، انجراف التربة الملوثة بالفوسفور الأبيض لمناطق أخرى غير ملوثة.	٧	٢١,٢٪
٣-	مخاطر على الماء	وصول التلوث بمركبات الفوسفور الأبيض للمياه الجوفية، جرف مياه الأمطار لمخلفات الفوسفور الأبيض لمياه البحر، قلة الأكسجين المذاب بالماء بسبب تفاعل الفوسفور الأبيض معه، وصول الفوسفور الأبيض لأجسام الأسماك، ترسب الفوسفور الأبيض في قاع البحر أو الأحواض المائية لسنوات، تحلل الفوسفور الأبيض في الماء إلى الفوسفين شديد السمية، ذوبان الغازات السامة الناتجة عن انفجار القنابل الفوسفورية في مياه الأمطار.	٧	٢١,٢٪
٤-	مخاطر على الهواء	تصاعد الدخان الأبيض الكثيف للهواء الجوي نتيجة انفجار القنابل الفوسفورية، تصاعد غاز ثلاثي فلوريد النيتروجين في مناطق انفجار القنابل الفوسفورية، اختلاط الغازات السامة الناتجة عن احتراق الفوسفور بالهواء الجوي، انتقال الهواء الجوي المسمم بالغازات الناتجة عن انفجار القنابل الفوسفورية لمناطق أخرى، تغير مكونات الهواء الجوي بفعل النواتج الغازية لانفجار القنابل الفوسفورية، تصاعد الغازات الناتجة عن الحرائق التي تسببها انفجار القنابل الفوسفورية للهواء الجوي.	٦	١٨,٢٪
		المجمـــوع	٣٣	١٠٠٪

في ضوء تحديد القائمة في صورتها النهائية يكون الباحثان قد أجابا عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والمتعلق بإعداد قائمة بالمخاطر البيئية والصحية الناتجة عن استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب.

ثانياً- إعداد مقياس الوعي بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب:

مر إعداد المقياس بالخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من المقياس:**

يهدف المقياس إلى قياس وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحرب على قطاع غزة.

- **أبعاد المقياس:**

حُددت الأبعاد الأساسية لمقياس الوعي بأبعاد قائمة المخاطر البيئية نفسها (المعدة من خلال هذه الدراسة) ، وذلك في ضوء آراء السادة المحكمين، وبذلك يتكون المقياس من أربعة أبعاد هي: (المخاطر الصحية – ومخاطر على التربة – ومخاطر على الماء – ومخاطر على الهواء)

- **صياغة مفردات المقياس:**

صيغت مفردات المقياس على شكل مواقف سلوكية طبقاً لطريقة (كراثول، Krathwohl) حيث تتضمن المفردة مقدمة تمثل موقفاً سلوكياً، ويلي المقدمة ثلاثة بدائل تمثل تدرجاً لاستجابات الفرد تجاه الموقف السلوكي كما يأتي:

- استجابة تدل على أن الفرد ليس لديه وعي بالمشكلة.
- استجابة تدل على أن الفرد لديه وعي متوسط بالمشكلة.
- استجابة تدل على أن الفرد لديه وعي بالمشكلة.

وقد وزعت الاستجابات توزيعاً عشوائياً في جميع المواقف السلوكية.

- **الصورة الأولية للمقياس:**

شمل المقياس في صورته الأولية (٣١) مفردة موزعة على أبعاده الأربعة الأساسية، وذلك كما يأتي:

- البعد الأول: المخاطر الصحية: شمل هذا المجال (١٠) مواقف سلوكية تقيس المخاطر على الإنسان نتيجة استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب.
- البعد الثاني: مخاطر على التربة: شمل هذا المجال (٦) مواقف سلوكية تقيس المخاطر المترتبة على التربة نتيجة استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب.

- البعد الثالث: مخاطر على الماء: وقد شمل هذا المجال (٩) مواقف سلوكية تقيس المخاطر المترتبة على المياه السطحية والجوفية بقطاع غزة نتيجة استخدام الفوسفور الأبيض في الحرب.

- البعد الرابع: مخاطر على الهواء: وشمل هذا المجال (٦) مواقف سلوكية تقيس المخاطر المترتبة على الهواء نتيجة استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب.

♦ **ضبط المقياس**: ضبط المقياس في جانبين، هما:

- الجانب الأول: صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس عُرض في صورته الأولية على مجموعة المحكمين لقائمة المخاطر البيئية والصحية نفسها، بهدف تعرف آرائهم حول مدى ملاءمة مفردات المقياس لتحقيق الهدف منه، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للمواقف، ومدى انتماء الموقف للمجال الذي يندرج تحته. في ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم عُدلت صياغة بعض المفردات وحذف غير المناسب منها، وقد وصل عدد مفردات المقياس بعد الأخذ بآراء المحكمين إلى (٢٩) مفردة، وبالتالي يُعد المقياس صادقاً من وجهة النظر هذه.

إلى جانب صدق المحكمين حَسَبَ الباحثان صدق الاتساق الداخلي لمجالات المقياس، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية «من خارج عينة الدراسة»: مكونة من (٣٠) طالبة من طالبات تعليم المرحلة الأساسية (معلم صف) المستوى الرابع والمسجلات للفصل الثاني للعام الجامعي (٢٠٠٩– ٢٠١٠) بكلية التربية – جامعة الأقصى، ومن ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة والجدول الآتي يوضح نتائج استجابات العينة الاستطلاعية على مقياس المخاطر البيئية.

الجدول (٢)

معاملات الاتساق الداخلي للمقياس (ن = ٣٠)

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط *	مستوى الدلالة
١	المخاطر الصحية	٠,٦٣٢	٠,٠١
٢	مخاطر على التربة	٠,٧١١	٠,٠١
٣	مخاطر على الماء	٠,٦٤٤	٠,٠١
٤	مخاطر على الهواء	٠,٦٨٧	٠,٠١

* (ر) الجدولية عند درجات حرية (٢٩) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٠,٣٦١
* (ر) الجدولية عند درجات حرية (٢٩) وعند مستوى دلالة (٠,٠١) = ٠,٤٦٣

يتضح من جدول (٢) السابق أن استجابات طالبات العينة الاستطلاعية على كل محور من محاور المقياس ترتبط باستجاباتهم على المقياس ككل ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يؤكد أن المقياس على درجة عالية من الاتساق الداخلي.

- الجانب الثاني: ثبات المقياس: حُسب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة «ألفا كرونباخ» وذلك لمناسبتها لحساب ثبات مقاييس الوعي والقيم والاتجاهات (السيد خيري: ١٩٩٧، ٤٥٩)، وقد بلغ معامل ثبات المقياس المحسوب (٠.٨٥)، وهو معامل مقبول في مثل هذا النوع من البحوث. (رودي دوران: ١٩٨٥، ٤٢)

- طريقة تقدير الدرجات: وُزِّعت الدرجات على مقياس الوعي على النحو الآتي:
  - (٣) درجات على الموقف الذي يعبر عن الوعي بالمخاطر البيئية.
  - (درجتان) على الموقف الذي يعبر عن وعي متوسط بالمخاطر البيئية.
  - (درجة واحدة) على الموقف الذي يعبر عن عدم وعي بالمخاطر البيئية.

♦ **الصورة النهائية للمقياس:**

بعد ضبط المقياس من خلال التأكد من صدقه وثباته أصبح في صورته النهائية يتضمن (٢٩) مفردة [1]، وصالحاً للتطبيق الميداني، والجدول (٣) يوضح أبعاد المقياس، وأرقام المواقف السلوكية التي يتضمنه كل بعد من أبعاد المقياس في صورته النهائية، وعدد المواقف لكل بعد وثقلها النسبي.

الجدول (٣)

أبعاد المقياس وأرقام المواقف السلوكية لكل بعد، والثقل النسبي لكل بعد من أبعاد المقياس

م	أبعاد المقياس	أرقام المواقف السلوكية	عدد المواقف	الثقل النسبي لكل بعد
١	المخاطر الصحية	١، ٦، ٧، ١١، ١٢، ١٦، ٢١، ٢٢، ٢٦	٩	٣١,٠٣٪
٢	مخاطر على التربة	٢، ٨، ١٧، ١٨، ٢٣، ٢٧	٦	٢٠,٧٪
٣	مخاطر على الماء	٣، ٩، ١٣، ١٤، ١٩، ٢٠، ٢٤، ٢٥، ٢٨	٩	٣١,٠٣٪
٤	مخاطر على الهواء	٤، ٥، ١٠، ١٥، ٢٩	٥	١٧,٢٤٪
	المجمـــوع		٢٩	١٠٠٪

١ () ملحق (١): الصورة النهائية لمقياس الوعي بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات كليات العلوم والآداب والتربية بالجامعات الفلسطينية بقطاع غزة (الإسلامية، والأزهر، والأقصى) في النصف الثاني من العام الجامعي (٢٠٠٩– ٢٠١٠)، والبالغ عددهم (٣٨١٠٥) [٢] موزعين بين طلبة الجامعة الإسلامية والبالغ عددهم في المستويات الدراسية كافة في الكليات الثلاثة (٨٩١٦) طالباً وطالبة بواقع (١٠١٨) طالباً وطالبة لكلية العلوم، و (١٨٥٤) طالباً وطالبة لكلية الآداب، (٦٠٤٤) طالباً وطالبة لكلية التربية، وكذلك طلبة جامعة الأقصى والبالغ عددهم في كليات العلوم والآداب والتربية (١٣٥١١) طالباً وطالبة موزعين على التوالي في هذه الكليات (١٧٥٢)، (٤٦٢٨)، (٧١٣١)، وأخيراً جامعة الأزهر والبالغ عدد طلابها في الكليات الثلاث (١٥٦٧٨) طالباً وطالبة بواقع (١٤٨٨) طالباً وطالبة بكلية العلوم، و (٤٨٧٣) طالباً وطالبة بكلية الآداب، و (٩٣١٧) طالباً وطالبة بكلية التربية.

عينة الدراسة:

وزع (٦٠٠) مقياس وعي على طلبة الجامعات الثلاث (الإسلامية، والأزهر، والأقصى) بواقع (١,٥٧٪) من مجتمع الدراسة، وذلك بطريقة عشوائية طبقية بواقع مائتي مقياس لكل جامعة في المستويات الدراسية كافة من الأول حتى الرابع من ذكور وإناث في كليات العلوم، والآداب، والتربية وبمعدلات تراكمية مختلفة، حيث وزعت هذه المقاييس على الطلاب والطالبات في المستويين الأول والثاني، خلال محاضرات متطلبات الجامعة، أما في المستويين الثالث والرابع فقد وزعت هذه المقاييس عليهم خلال محاضرات التخصص في كلية التربية والآداب والعلوم ليتم الاستجابة على هذه المقاييس بعد الانتهاء من دراسة المحاضرة مباشرة، وقد أعطي الطلبة الوقت الكافي للإجابة عن هذه المقاييس.

وقام الباحثان بعد ذلك بالتدقيق في استجابات الطلبة، فوجدا أن هناك عدداً من المقاييس كانت استجابة الطلبة عليها غير كاملة أو أجيب عليها بشكل عشوائي، كأن يضع الطالب كل الإجابات (أ، أو ب، أو ج)، هذه المقاييس تم استبعادها وقد بلغ عددها (٩٠) مقياساً، ليتبقى عدد أفراد العينة (٥١٠) طالباً وطالبة، وتمثل هذه العينة ما نسبته (١,٣٤٪) من مجتمع الدراسة، وقد جاء توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة كما هو موضع في الجدول (٤) الآتي:

٢ () أخذت هذه الإحصائيات من عمادة القبول والتسجيل بكل من جامعة الأزهر بغزة والجامعة الإسلامية والشئون الأكاديمية بجامعة الأقصى.

الجدول (٤)

توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيراتها المستقلة

الجامعة والكلية		الجنس	المستوى الأول N1 = 127				المستوى الثاني N2 = 127				المستوى الثالث N3 = 128				المستوى الرابع N4 = 128				المجموع ∑ N = 510
			أقل من ٧٠٪	٧٠٪ – أقل من ٨٠٪	٨٠٪ – أقل من ٩٠٪	٩٠٪ فما فوق	أقل من ٧٠٪	٧٠٪ – أقل من ٨٠٪	٨٠٪ – أقل من ٩٠٪	٩٠٪ فما فوق	أقل من ٧٠٪	٧٠٪ – أقل من ٨٠٪	٨٠٪ – أقل من ٩٠٪	٩٠٪ فما فوق	أقل من ٧٠٪	٧٠٪ – أقل من ٨٠٪	٨٠٪ – أقل من ٩٠٪	٩٠٪ فما فوق	
الأقصى	علوم	ذكور	٢	٣	١	١	١	٢	٢	٢	٢	٢	٣	١	١	١	٢	٢	٢٨
		إناث	١	٣	٢	١	١	٢	١	١	٣	٢	٢	٢	١	٢	١	١	٢٦
	آداب	ذكور	٢	٣	١	١	١	٣	١	١	٣	١	٢	١	٢	٢	١	٢	٢٧
		إناث	٢	٢	٣	١	٢	٢	٢	١	١	١	٢	١	٢	٣	١	١	٢٧
	تربية	ذكور	٢	١	١	٢	٣	٢	٢	١	١	١	١	٢	٣	٢	١	١	٢٦
		إناث	٣	٢	١	٢	٢	٢	٢	١	٢	١	٣	١	٢	٣	٢	١	٣٠
المجموع			١٢	١٤	٩	٨	١٠	١٣	١٠	٧	١٢	٨	١٣	٨	١١	١٣	٨	٨	١٦٤
الإسلامية	علوم	ذكور	١	٣	٢	١	١	١	٢	١	٢	١	٢	١	١	٢	٢	١	٢٤
		إناث	١	٢	٣	٢	٢	٢	١	١	٣	٢	٢	١	٢	٢	٣	١	٣٠
	آداب	ذكور	٢	١	٢	٢	٢	٣	٢	١	١	٣	٢	١	١	٢	١	١	٢٧
		إناث	١	٢	٢	١	٣	٢	٣	٢	٢	٢	١	٢	٢	٢	١	٢	٣٠
	تربية	ذكور	٢	١	٢	١	٢	١	٢	١	٣	٢	١	١	٣	١	١	١	٢٥
		إناث	٣	٣	١	١	٣	٣	٢	١	٢	٣	٣	٢	٣	٢	٢	١	٣٥
المجموع			١٠	١٢	١٢	٨	١٣	١٢	١٢	٧	١٣	١٣	١١	٨	١٢	١١	١٠	٧	١٧١
الأزهر	علوم	ذكور	١	٢	٢	١	٢	٢	١	٢	١	٢	٢	١	١	١	١	١	٢٣
		إناث	٢	٣	٢	٢	٣	١	١	٢	٢	٣	٢	١	٢	٢	٢	١	٣١
	آداب	ذكور	٢	٢	٢	١	٢	٢	١	١	٢	١	٢	١	٢	١	٢	١	٢٥
		إناث	٣	٢	٢	٢	٣	٣	٢	١	٣	٢	١	٢	١	٢	٢	١	٣٢
	تربية	ذكور	٢	٣	١	١	٣	١	١	١	٢	٢	١	١	٢	٣	١	١	٢٦
		إناث	٣	٣	٢	٢	٣	٢	٢	٢	٣	٣	٢	٢	٢	٣	٢	٢	٣٨
المجموع			١٣	١٥	١١	٩	١٦	١١	٨	٩	١٣	١٣	١٠	٨	١٠	١٢	١٠	٧	١٧٥
المجموع الكلي			٣٥	٤١	٣٢	٢٥	٣٩	٣٦	٣٠	٢٣	٣٨	٣٤	٣٤	٢٤	٣٣	٣٦	٢٨	٢٢	٥١٠

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

أولاً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على:

ما مستوى وعي طلبة جامعات قطاع غزة بالمخاطر البيئية والصحية لاستخدام الفوسفور الأبيض في الحروب؟ وهل يقل عن المتوسط الحسابي لمقياس الوعي بالمخاطر البيئية والصحية؟

وللإجابة عن هذا السؤال من أسئلة الدراسة رُصدت بيانات استجابات عينة طلبة الجامعات على فقرات مقياس الوعي وتحليلها باستخدام نظام (SPSS) ، وحُسب كل من المتوسط الحسابي، والنسبة المئوية، واختبار (ت) لعينة واحدة (One – sample test) كما يتضح من الجدول الآتي (٥)

الجدول (٥)

المتوسط الحسابي والنسبة المئوية واختبار (ت) لعينة واحدة، ومستوى الدلالة الإحصائية لمستوى وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة بالمخاطر البيئية والصحية لاستخدام الفوسفور الأبيض في الحروب

م	أبعاد المقياس	عدد الطلبة	عدد الفقرات	النهاية العظمى للمقياس ولكل بعد	المتوسط الحسابي للمقياس ولكل بعد		متوسط وعي الطلبة بالمخاطر		الانحراف المعياري	الفروق بين النسب	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
					المتوسط	النسبة المئوية	المتوسط	النسبة المئوية				
١	المخاطر الصحية	٥١٠	٩	٢٧	١٣,٥	٥٠٪	٧,٧٥	٢٨,٧٪	٣,٣٢	٢١,٣٪	– ٣٩,١٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
٢	المخاطر على التربة	٥١٠	٦	١٨	٩	٥٠٪	٥,٣٢	٢٩,٥٦٪	٣,٩٨	٢٠,٤٤٪	– ٢٠,٩١	دالة عند مستوى ٠,٠١

م	أبعاد المقياس	عدد الطلبة	عدد الفقرات	النهاية العظمى للمقياس ولكل بعد	المتوسط الحسابي للمقياس ولكل بعد		متوسط وعي الطلبة بالمخاطر		الانحراف المعياري	الفروق بين النسب	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
					المتوسط	النسبة المئوية	المتوسط	النسبة المئوية				
٣	المخاطر على الماء	٥١٠	٩	٢٧	١٣,٥	٥٠٪	٩,٤٤	٣٤,٩٦٪	٥,٧٢	١٥,٠٤٪	– ١٥,٩٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
٤	المخاطر على الهواء	٥١٠	٥	١٥	٧,٥	٥٠٪	٤,٦٧	٣١,١٣٪	٢,٥٥	١٨,٨٧٪	– ٢٥,٠٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
المجموع الكلي		٥١٠	٢٩	٨٧	٤٣,٥	٥٠٪	٢٧,١٨	٣١,٢٤٪	٦,٥٧	١٨,٧٦٪	– ٥٦,٠٨	دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٥) ما يأتي:

- النسبة المئوية لمتوسط درجات وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة بالمخاطر البيئية والصحية لاستخدام الفوسفور الأبيض في الحروب في كل بعد من أبعاد مقياس الوعي بالمخاطر البيئية أقل من النسبة المئوية للمتوسط الحسابي لكل بعد من أبعاد المقياس، حيث جاءت أكبر الفروق في النسب في بعد «المخاطر الصحية» (٢١,٣٪) ، يليها الفرق في بعد «المخاطر على التربة» بنسبة (٢٠,٤٤٪) وفي المرتبة الثالثة الفرق في نسبة بعد «المخاطر على الهواء بنسبة (١٨,٨٧٪) ، أما الفرق بين نسبة متوسط استجابات الطلبة على بعد المخاطر على الماء، ونسبة المتوسط الحسابي لهذا البعد جاءت في المرتبة الرابعة وبنسبة (١٥,٠٤٪) .

وبذلك جاءت قيمة (ت) لكل بعد من أبعاد المقياس بقيمة سالبة، فبعد «المخاطر الصحية» جاءت قيمة (ت) له (– ٣٩,١٢) ، وبعد «المخاطر على التربة» جاءت قيمة (ت) له (– ٢٠,٩١) وبعد «المخاطر على الماء» جاءت قيمة (ت) له (– ١٥,٩٨) والبعد الرابع

وهو «المخاطر على الهواء» جاءت قيمة (ت) له (– ٢٥,٠٤) ، وهذا يدل على أن معدل وعي طلبة الجامعات (عينة الدراسة) بالمخاطر البيئية والصحية على كل بعد من أبعاد المقياس أقل من (٥٠٪) ، وكما هو واضح من الجدول (٥) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين مستوى وعي طلبة الجامعات الفلسطينية في المخاطر البيئية والصحية، وبين مستوى الوعي المتوسط (٥٠٪) ، ولصالح مستوى متوسط الوعي في كل من أبعاد المقياس.

- النسبة المئوية لمستوى وعي طلبة الجامعات الفلسطينية (عينة الدراسة) على مقياس المخاطر البيئية والصحية ككل تساوي (٣١,٢٤٪) ، وهو مستوى يقل عن مستوى الوعي المتوسط، وهو (٥٠٪) بمقدار (١٨,٧٦٪) ، كا يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة التي تساوي (– ٥٦,٠٨) سالبة، وبالتالي فإن معدل وعي الطلبة على المقياس ككل أقل من (٥٠٪) .

هذه النتيجة تؤكد أن مستوى وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بالمخاطر البيئية والصحية لاستخدام الفوسفور الأبيض في الحروب يقل عن المتوسط الحسابي للمقياس المعد لذلك، وبفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

ومن هنا يتم التأكد من صحة الفرض الأول من فروض الدراسة الذي ينص على: يقل مستوى وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بالمخاطر البيئية والصحية لاستخدام الفوسفور الأبيض في الحروب عن المتوسط الحسابي للمقياس المعد لذلك، وبفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) .

ويرى الباحثان أن انخفاض مستوى وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب يعود إلى عوامل عدة منها:

- عدم احتواء المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية أو الجامعية لأي معلومات تتعلق بالمخاطر البيئية والصحية على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب.

- عدم قيام وسائل الإعلام الفلسطينية المختلفة بالدور المنوط بها في التوعية بمثل هذه المخاطر، وبخاصة وأن الشعب الفلسطيني تعرض أكثر من مرة لاستخدام الأسلحة المحرمة دولياً في قمعه ومحاولة السيطرة عليه من قبل قوات الاحتلال الإسرائيلي.

- عدم قيام المؤسسات الحكومية المعنية بعقد ندوات أو ورش عمل أو توزيع منشورات توضح للمواطنين كيفية التعامل مع قنابل الفوسفور الأبيض في حال استخدامها في الحروب.

- وبالرغم من عدم تطرق أي من البحوث والدراسات السابقة للمخاطر البيئية والصحية الناتجة عن استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب، إلا أن هذه المخاطر وتدني الوعي بها بدرجة كبيرة تضاف إلى مجموعة المخاطر البيئية الأخرى التي لا يعيها الأفراد وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من (عبد المسيح عبد المسيح، ومحسن عبد العال: ٢٠٠٠) ، ودراسة (Poorting: 2002) ، ودراسة (Cox: 2000) ، ودراسة (Weber & et.al, 2000) ، وكذلك دراسة (Richard & Paterson: 1998) وأخيراً دراسة (Shichilisky: 1998) .

ثانياً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على:

إلى أي مدى يختلف مستوى وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بالمخاطر البيئية والصحية المرتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب باختلاف نوع الجنس؟ .

وللإجابة عن هذا السؤال من أسئلة الدراسة حُسب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples test) ، للمقارنة بين مستوييْ وعي طلاب وطالبات الجامعات الفلسطينية (عينة الدراسة) بالمخاطر البيئية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب، كما هو موضح في جدول (٦) .

الجدول (٦)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين ومستوى الدلالة الإحصائية لمستوى وعي الطلاب والطالبات بالجامعات الفلسطينية بقطاع غزة بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب

نوع الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الطلاب	٢٣١	١٧,٦٢	٤,٨١	١,٢٥	غير دالة إحصائياً
الطالبات	٢٧٩	١٨,١٧	٥,٠٦		

يتضح من الجدول السابق أن متوسط وعي الطالبات (١٨,١٧) ، وهو أكبر من متوسط وعي الطلاب (١٧,٦٢) بمقدار (٠,٥٥) ، وأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١,٢٥) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، وبذلك يجاب عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، وكذلك التأكد من صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة والذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي

درجات طلبة الجامعات الفلسطينية في وعيهم للمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب تُعزى لمتغير نوع الجنس (ذكر – أنثى) .

ويرى الباحثان أن العامل الذي يكمن وراء هذه النتيجة هو أن الطلاب والطالبات يعيشون الظروف نفسها، ويتلقون المعلومات نفسها سواء إذا كان ذلك بالمدارس الثانوية أو بالجامعات، أو ما تنشره وسائل الإعلام المحلية لذا جاء متوسطي استجاباتهم متقاربين على مقياس الوعي بالمخاطر البيئية والصحية الناتجة عن استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب.

ثالثاً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة على:

إلى أي مدى يختلف مستوى وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب باختلاف الجامعة؟ .

وللإجابة عن هذا السؤال من أسئلة الدراسة، وللتحقق من الفرض الثالث من فروض الدراسة الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة الجامعات الفلسطينية في وعيهم للمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب تُعزى لمتغير الجامعة (الأقصى – والإسلامية – والأزهر) ، استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) ، لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة كل من جامعة الأقصى، والجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، على مقياس الوعي بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب، فجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٧) الآتي:

الجدول (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي لوعي طلبة الجامعات الفلسطينية (الأقصى- الإسلامية- الأزهر) بالمخاطر البيئية والصحية الناتجة عن استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب.

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١١٢٥,١٢	٢	٥٦٢,٥٦	١,٤٥	غير دالة إحصائياً
داخل المجموعات	١٩٨٩٠٤,٦١	٥٠٨	٣٩١,٥٤		
المجموع	٢٠٠٠٢٩,٧٣	٥١٠			

* قيمة (ف) الجدولية = (١,٩٦) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ودرجات حرية (٥٠٨,٢) .

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول السابق بأنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة الجامعات الفلسطينية في وعيهم للمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب تعزى لمتغير الجامعة (الأقصى – الإسلامية – الأزهر)».

وبذلك يتم التأكد من صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة ويُعلل الباحث هذه النتيجة بأن جميع طلبة الجامعات الفلسطينية يعيشون الظروف نفسها ويتلقون تقريباً المعلومات نفسها من خلال المقررات الدراسية الجامعية، مع خلو هذه المقررات في الجامعات الفلسطينية كافة من معلومات حول المخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب. من هنا جاءت متوسطات درجاتهم على مقياس الوعي للمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب متدنية ومتقاربة لطلبة الجامعات (عينة الدراسة) .

رابعاً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة على:

إلى أي مدى يختلف مستوى وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب باختلاف التخصص؟ .

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل التباين الأحادي، لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة كلية العلوم، وطلبة كلية الآداب، وطلبة كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بقطاع غزة على مقياس الوعي بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب، فجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

الجدول (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي لوعي طلبة الكليات المختلفة بالجامعات الفلسطينية (العلوم، والآداب، والتربية) بالمخاطر البيئية والصحية الناتجة عن استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٣٣١,٤٣	٢	٦٦٥,٧٢	٢,٠٦	دالة إحصائياً عن مستوى (٠,٠٥)
داخل المجموعات	١٦٣٩٥٢,٨٧	٥٠٨	٣٢٢,٧٤		
المجموع	١٦٥٢٨٤,٣	٥١٠			

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (ف) الدالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) ، وهذا يشير إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطات درجات طلبة الجامعات الفلسطينية في وعيهم بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب تعزى لمتغير التخصص (علوم، أو آداب، أو تربية) ، لذا يرفض الفرض الصفري الرابع ويقبل الفرض البديل، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطات درجات طلبة الجامعات الفلسطينية في وعيهم بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب تبعاً لمتغير التخصص (علوم، آداب، تربية) ، وللتعرف إلى دلالة الفروق بين التخصصات الثلاثة على مقياس الوعي للمخاطر البيئية والصحية استخدم اختبار شيفيه لإجراءات المقارنات الثنائية، والجدول (٩) يوضح ذلك:

الجدول (٩)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية بين التخصصات المختلفة لطلبة الجامعات الفلسطينية

البيان	فروق المتوسطات	التربية م١ = ١٣,٣٦	الآداب م٢ = ١٤,٠٥	العلوم م٣ = ٣٧,٥٢
الوعي بالمخاطر البيئية لاستخدام الفوسفور الأبيض في الحروب	التربية م١ = ١٣,٣٦	–	٠,٦٩	٢٤,١٦ *
	الآداب م٢ = ١٤,٠٥	–	–	٢٣,٤٧ *
	العلوم م٣ = ٣٧,٥٢	–	–	–

* دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة الفرق بين متوسطي طلبة كلية الآداب وطلبة كلية التربية غير دالة إحصائياً، أما قيمة الفرق بين متوسطي طلبة كلية العلوم وطلبة كلية التربية فدالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ، كذلك قيمة الفرق بين متوسطي طلبة كلية العلوم وطلبة كلية الآداب أيضاً دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) .

ويمكن توضيح دلالة الفروق بين التخصصات كما يأتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطي درجات طلبة كلية العلوم (م٣) وطلبة كلية التربية (م١) في مقياس الوعي للمخاطر البيئية والصحية لصالح طلبة كلية العلوم (م٣) .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطي درجات

طلبة كلية العلوم (م٣) وطلبة كلية الآداب (م٢) في مقياس الوعي للمخاطر البيئية والصحية لصالح طلبة كلية العلوم (م٣) أيضاً.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة كلية الآداب (م٢) وطلبة كلية التربية (م١) في مقياس الوعي للمخاطر البيئية والصحية.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن طلبة كلية العلوم ومن خلال المساقات التخصصية البيولوجية والكيميائية التي يدرسونها بالجامعة يتعرضون لموضوعات تتعلق بمركبات الفوسفور وآثارها البيولوجية كذلك لأنواع الملوثات البيولوجية والكيميائية للماء والهواء والتربة، في حين إن طلبة كليتي التربية والآداب لا يدرسون مثل هذه الموضوعات، من هنا جاء متوسطا درجاتهم على مقياس الوعي بالمخاطر البيئية والصحية أقل بكثير من متوسط درجات طلبة كلية العلوم على المقياس نفسه.

خامساً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال السادس من أسئلة الدراسة على:

إلى أي مدى يختلف مستوى وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب باختلاف المعدل التراكمي للطالب؟

وللإجابة عن هذا السؤال من أسئلة الدراسة استخدم تحليل التباين الأحادي، وذلك بهدف معرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة على مقياس الوعي بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب بحسب متغير المعدل التراكمي للطالب الجامعي في الفئات الآتية: (أقل من ٧٠٪، ٧٠٪ إلى أقل من ٨٠٪، ٨٠٪ إلى أقل من ٩٠٪، ٩٠٪ فما فوق) ، فجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (١٠) الآتي:

الجدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي لوعي طلبة الجامعات الفلسطينية بمعدلات تراكمية مختلفة بالمخاطر البيئية والصحية الناتجة عن استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣٨١٤,٨٦	٢	١٩٠٧,٤٣	٢,٤١	دالة إحصائياً عن مستوى (٠,٠٥)
داخل المجموعات	٤٠٢٧٣٠,٣٥	٥٠٨	٧٩٢,٧٨		
المجموع	٤٠٦٥٤٥,٢١	٥١٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) ، وهذه النتيجة تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة الجامعات الفلسطينية في وعيهم بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب تعزى لمتغير المعدل التراكمي (أقل من ٧٠٪، ٧٠٪ إلى أقل من ٨٠٪، ٨٠٪ إلى أقل من ٩٠٪، ٩٠٪ فما فوق) ، لذا يرفض الفرض الصفري الخامس، ويقبل الفرض البديل، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة الجامعات الفلسطينية في وعيهم بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب تعباً لمتغير المعدل التراكمي للطالب (أقل من ٧٠٪، ٧٠٪ إلى أقل من ٨٠٪، ٨٠٪ إلى أقل من ٩٠٪، ٩٠٪ فما فوق) .

وللتعرف إلى دلالة الفروق بين فئات المعدل التراكمي الأربع في مقياس الوعي للمخاطر البيئية والصحية استخدم اختبار شيفيه لإجراء المقارنات الثنائية، والجدول (١١) يوضح ذلك:

الجدول (١١)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية بين المعدلات التراكمية المختلفة لطلبة الجامعات الفلسطينية

البيان	فروق المتوسطات	أقل من ٧٠٪ م١ = ١٢,٥١	٧٠٪– أقل من ٨٠٪ م٢ = ١٣,١١	٨٠٪– أقل من ٩٠٪ م٣ = ٢٥,٥٣	٩٠٪ فما فوق م٤ = ٣٤,٢٧
الوعي بالمخاطر البيئية لاستخدام الفوسفور الأبيض في الحروب	أقل من ٧٠٪ م١ = ١٢,٥١	–	٠,٦	١٣,٠٢ *	٢١,٧٦ *
	٧٠٪– أقل من ٨٠٪ م٢ = ١٣,١١	–	–	١٢,٤٢ *	٢١,١٦ *
	٨٠٪– أقل من ٩٠٪ م٣ = ٢٥,٥٣	–	–	–	٨,٧٤ *
	٩٠٪ فما فوق م٤ = ٣٤,٢٧	–	–	–	–

* دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من النتائج الواردة في الجدول السابق ما يأتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلبة ذوي المعدل التراكمي (٨٠٪– أقل من ٩٠٪) (م٣) ، وكل من الطالبة ذوي المعدل التراكمي (أقل من ٧٠٪) (م١) ، والطلبة ذوي المعدل التراكمي (٧٠٪– أقل من ٨٠٪)

(م٢) في مقياس الوعي للمخاطر البيئية والصحية لصالح الطلبة ذوي المعدل التراكمي (٨٠ – أقل من ٩٠٪) (م٣) .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلبة ذوي المعدل التراكمي (٩٠٪ فما فوق) (م٤) ، وكل من الطلبة ذوي المعدل التراكمي:
  - (أقل من ٧٠٪) (م١) .
  - (٧٠ – اقل من ٨٠٪) (م٢) .
  - (٨٠ – أقل من ٩٠٪) (م٣) .

في مقياس الوعي للمخاطر البيئية والصحية، وذلك لصالح الطلبة ذوي المعدل التراكمي (٩٠٪ فما فوق) (م٤) .

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلبة ذوي المعدل التراكمي (أقل من ٧٠٪) (م١) ، والطلبة ذوي المعدل التراكمي (٧٠٪– أقل من ٨٠٪) (م٢) في مقياس الوعي للمخاطر البيئية والصحية لاستخدام الفوسفور الأبيض، ويمكن تفسير النتيجة التي تم التوصل إليها أن طلبة الجامعات الفلسطينية ذوي المعدلات التراكمية الممتازة والجيدة جداً يكون لديهم اهتمام بتوسيع دائرة معارفهم في الموضوعات المختلفة خارج ما تتضمنه المقررات الدراسية من معلومات، كذلك وجود جزء من هذه العينة من الطلبة من طلبة كلية العلوم، وتشير معدلاتهم التراكمية المرتفعة إلى تميزهم في المساقات العلمية، وبالذات البيولوجية والكيميائية، هذه الأسباب أدت إلى زيادة متوسطاتهم الحسابية في الوعي بالمخاطر البيئية والصحية عن زملائهم ذوي المعدلات التراكمية المنخفضة.

سادساً– النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال السابع من أسئلة الدراسة:

إلى أي مدى يختلف مستوى وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب باختلاف المستوى الدراسي؟

للإجابة عن السؤال السابع من أسئلة الدراسة، حُسب تحليل التباين الأحادي، وذلك بهدف معرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعات الفلسطينية

بقطاع غزة على مقياس الوعي بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب بحسب متغير المستوى الدراسي للطالب الجامعي (الأول، أو الثاني، أو الثالث، أو الرابع) ، فجاءت النتائج في الجدول (١٢) كما يأتي:

الجدول (١٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي لوعي طلبة الجامعات الفلسطينية في المستويات الدراسية المختلفة بالمخاطر البيئية والصحية الناتجة عن استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣١١٠,١٧	٢	١٥٥٥,٠٩	١,٩١	غير دالة إحصائياً
داخل المجموعات	٤١٣٠٠٢,٥٥	٥٠٨	٨١٣		
المجموع	٤١٦١١٢,٧٢	٥١٠			

يتضح من النتائج الواردة بالجدول السابق (١٢) أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة الجامعات الفلسطينية في وعيهم للمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب، تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) ، وبذلك يتم التأكد من صحة الفرض السابع من فروض الدراسة.

هذه النتيجة تؤكد ما ذهب إليه الباحثان سابقاً من أن المقررات الدراسية للجامعات الفلسطينية لا تتضمن في محتواها المخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب، هذا بالإضافة إلى أنهم يعيشون في الظروف نفسها خارج أسوار الجامعة، وعدم تلقيهم لأي دورات أو ورش عمل أو ندوات تثقيفية حول المخاطر البيئية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب إذا كان ذلك من المؤسسات الحكومية أو غير الحكومية.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

أولاً- توصيات الدراسة:

في ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسة من تدني وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بالمخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدم الفوسفور الأبيض في الحروب، وكذلك في ضوء استخدام قوات الاحتلال الإسرائيلي لقذائف الفوسفور الأبيض في حربها الأخيرة على قطاع غزة، واحتمال استخدامه مرة أخرى في أي حرب جديدة، وبخاصة في ظل عدم

استقرار الأوضاع الأمنية في قطاع غزة بشكل خاص في أراضي السلطة الوطنية الفلسطينية بشكل عام، **من هنا يوصي الباحثان بما يأتي**:

١. ضرورة تطوير محتوى بعض مساقات متطلبات الجامعة أو إثرائها، وذلك من خلال تضمينها المخاطر البيئية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب.

٢. الاهتمام بتنظيم دورات تدريبية وورش عمل في المؤسسات الحكومية أو غير الحكومية حول المخاطر البيئية والصحية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب، وكيفية التعامل مع هذه المخاطر والحد منها.

٣. التركيز من خلال وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئية على مناقشة المخاطر البيئية والصحية المترتبة لاستخدام الفوسفور الأبيض في الحروب، وكيفية تجنيب السكان هذه المخاطر وآثارها السلبية.

ثانياً- مقترحات الدراسة:

استكمالاً للدراسة الحالية، يقترح الباحثان إجراء البحوث والدراسات الآتية:

١. دراسة تقويمية لمناهج العلوم للمرحلة الأساسية، أو للمرحلة الثانوية، أو لمساقات التخصص بقسمي الكيمياء والأحياء بالجامعات الفلسطينية في ضوء المخاطر البيئية والصحية التي تنتج عن استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب التي تتضمنها القائمة الواردة في هذه الدراسة، ووضع تصوّر مقترح لهذه المقررات في ضوء هذه المخاطر.

٢. تصوّر مقترح لتنمية مستوى وعي طلبة المرحلة الأساسية العليا، أو الثانوية، أو شرائح من المجتمع الفلسطيني بالمخاطر البيئية والصحية لاستخدام الفوسفور والأبيض في الحروب.

٣. فعالية وحدة دراسية مقترحة في الفوسفور الأبيض، ومخاطر استخدامه في الحروب للوقاية والحد منها.

٤. فعالية استخدام تكنولوجيا الوسائل المتعددة في تنمية مهارات الوقاية، والحد من المخاطر البيئية والصحية للقنابل الفوسفورية لدى طلبة جامعة الأقصى.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أبو مايلة، يوسف (٢٠٠١) : «تطور منسوب وملوحة واستهلاك المياه الجوفية في قطاع غزة»، (جامعة الأزهر بغزة: مركز البحوث المائية.

٢. الجمعية الفلسطينية للصحة العامة (١٩٩٥) : «رسالة الصحة العامة»، العدد الثاني، السنة الأولى، نيسان (١٩٩٥) .

٣. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني: نتائج مسح البيئة المنزلية لسنة (٢٠٠٩) .

٤. خيري، السيد محمد (١٩٧٧) : «الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية»، (القاهرة: دار الفكر العربي) .

٥. حسين، مها صلاح الدين (٢٠٠٤) : «اتجاهات طلاب كليات التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث»، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد العاشر، العدد (٣٥) ، أكتوبر (٢٠٠٤) .

٦. حلس، موسى صقر (٢٠١٠) : «تطوير مناهج العلوم والصحة للمرحلة الأساسية العليا لمواجهة المخاطر الصحية والبيئية في فلسطين»، رسالة دكتوراه غير منشورة، برنامج الدراسات العليا المشترك بين جامعتي عين شمس والأقصى.

٧. دوران، رودني (١٩٨٥) : «أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم»، ترجمة محمد سعيد صباريتي، وخليل يوسف الخليلي، وفتحي حسن ملكاوي، (الأردن: إربد، مكتبة دار الأمل) .

٨. رمضان، مصطفى محمد (١٩٩٦) : «البيئة ونحن»، مجلة المهندسين الميكانيكيين، القاهرة، مجلة الأهرام العدد (٥٥) .

٩. السردي، حسن (٢٠٠٣) : «الآثار البيئية للصرف الصحي بقطاع غزة – دراسة جغرافية»، رسالة ماجستير غير منشورة، برنامج الدراسات العليا المشترك بين جامعتي عين شمس والأقصى.

١٠. سويلم، محمد نبهان (١٩٩٩) : «التلوث البيئي وسبل مواجهته»، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب) .

١١. الشمراني، مسفر بن مخاسر (٢٠٠٧) : «السمية الجوفية لبعض عينات مخلفات الصرف الصناعي السائلة»، رسالة ماجستير غير منشورة، (جامعة الملك عبد العزيز بالسعودية: كلية الأرصاد والبيئة وزراعة المناطق الجافة) .

١٢. عبد المسيح عبد المسيح، وعبد العال محسن (٢٠٠٢) : «الوعي بالمخاطر البيئية لدى بعض فئات المجتمع وتلاميذ المرحلة الإعدادية ومدى تناول كتب العلوم لتلك المخاطر»، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، العدد الثالث، المجلد الخامس، سبتمبر ٢٠٠٢.

١٣. عبد الموجود، محمد، واسكاروس، فيليب (٢٠٠٥) : «تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي في إطار مناهج المستقبل»، (القاهرة: المركز القومي لبحوث التربية والتنمية) .

١٤. عبد ربه، إسماعيل محمد (٢٠٠٣) : «تأثير مياه البحر الملوثة على الأسماك والشاطئ وصحة الإنسان في قطاع غزة»، رسالة ماجستير غير منشورة، (جامعة القدس: كلية الصحة العامة بغزة) .

١٥. عودة، زينب خليل (٢٠٠٨) : «استنزاف الموارد البيئية في الأراضي الفلسطينية وتدميرها ناجم عن الاستيطان الاسرائيلي وأعمال مصادرة الأراضي ومنع المواطنين الفلسطينيين من دخولها»، (فلسطين: الجهاز المركزي للإحصاء) .

١٦. قاعود، مصطفى (٢٠٠٨) : «اغتيال البيئة الفلسطينية»، الطبعة الأولى، (دمشق: صفحات للدراسات والنشر) .

١٧. معهد الأبحاث التطبيقية (٢٠٠٥) : «الاستيطان وسرقة المصادر الطبيعية في قطاع غزة»، (القدس: تقرير المعهد بتاريخ ٩/ ٣/ ٢٠٠٥) .

١٨. مليباري، محمد بن عثمان (٢٠٠٦) : «التأثيرات البيئية لحرق النفايات الخطرة»، رسالة ماجستير غير منشورة، (جامعة الملك عبد العزيز، بالسعودية: كلية الأرصاد والبيئة وزراعة المناطق الجافة) .

١٩. نشوان، تيسير محمود (٢٠٠٠) : «الاتجاهات البيئية لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمدارس قطع غزة»، رسالة ماجستير غير منشورة، برنامج الدراسات العليا المشترك بين جامعتي عين شمس والأقصى.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Altmann,l. & et. al. , (2008) : «Uisual Functions in year old children in Relation to Lead and mercury levels», Neurotoxical, Teratol, Vol. (20) , No. (1) , pp (9- 16) .*
2. *Blumberg. A. (1994) : «Risks and chemical substances», journal of chemical Education, Vol. (71) . No (11) , pp (912- 918) .*
3. *Cox, P. (2000) : «Evaluating expert and public risk perception of the health effects of ionizing radiation and electromagnetic fields», center of environmental risk, university of East Angela.*
4. *Poortinga, W. (2002) : «Puplic perception of the risk science and governance», university of Groningen.*
5. *Richard,D. & Peterson, S. (1998) : «Perception of environmental risk related to gender, community socioeconomic setting, age and focus of control», journal of environmental education,vol (30) , No (1) , pp (11- 19)*
6. *Szaqgun, G. & Pavlov, V. (1995) : «Environmental awareness: Acomparative study of german and Russian adolescents», journal of youth and society», vol. (27) no (1) , pp (93- 112)*

ثالثاً- مراجع المواقع الإلكترونية:

١. الجامعة الإسلامية بغزة، موقع إلكتروني: www. iugaza. edu. ps
٢. جامعة بوليتكنيك الخليل، وموقع إلكتروني: http:// arabic. pm. ps
٣. شاهين، مأمون (٢٠١٠) : «مخاطر الفوسفور الأبيض.. وكيفية علاجها»، (موقع إلكتروني: http// www. paldf. net/ forum/ showthread. php?t=349874.
٤. شبكة معا الإخبارية، موقع إلكتروني: http:// www. maan. ctr. org
٥. صحيفة الفاتح الليبية (٢٠١٠) : «القنابل الفوسفورية»، الإثنين (١٩) يوليو (٢٠١٠) موقع إلكتروني: http// www. alfatehjournal,ly/ index. php?option=com
٦. عبد الغفار، نور الهدى محمد (٢٠١٠) : «المخاطر البيئية»، منتدى الموسوعة الجغرافية، موقع الكتروني www. yhttp. geography. com/ vb/ t222. html
٧. قناة الجزيرة الإخبارية، موقع إلكتروني: http:// www. eljazeera. net
٨. منتدى الملتقى العربي: «الأخطاء البيئية موقع الكتروني:
http:// www. 4roro4. com/ vb. 524674. html.
٩. http:// www. almandar. co. il/ news. aspx?cid

Chichilnisky, C. (1998) : “the economics of environmental risks”, Columbia University, Website, http:// papers,ssrn. com/ 5013/ results. cfm?requestfimeol=500000

ملحق (١)

مقياس الوعي بالمخاطر البيئية المترتبة على استخدام الفوسفور الأبيض في الحروب

عزيز الطالب/ الطالبة/ تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الباحثان بإعداد بحث بعنوان «مستوى وعي طلبة الجامعات الفلسطينية بالمخاطر البيئية لاستخدام الفوسفور الأبيض في الحرب»

وقد تطلب ذلك إعداد مقياس للوعي بهذه المخاطر وتضمن المقياس مجموعة من الفقرات وعددها (٢٩) فقره حيث تتضمن كل فقره عبارة تقريرية يتلوها ثلاث مواقف (أ، ب، ج)

والمطلوب منك أن تقرأ كل موقف ثم تُحدد مدى انطباعك عنه، وذلك بوضع علامة (✓) في الخانة المناسبة لذلك، وإليك مثال يوضح طريقة الإجابة:

عند انفجار قنبلة فوسفور أبيض بالقرب منك وتصاعد منها دخان فإنك

أ. تبقى في مكانك دون حراك حتى ينقشع الدخان.

ب. تُسارع لإطفائها باستخدام الرمل.

ت. تهرب بعيداً عن مكان الدخان.

ونفترض انك اخترت الموقف (ب) ، لذا يجب وضع علامة (✓) في مقابل رقم السؤال في ورقة الإجابة المنفصلة، مع التأكد أن جميع المعلومات التي ستدلي بها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

مع خالص الشكر والتقدير لحُسن تعاونكم

الباحثـــان

د. تيسير محمود نشوان

أ. هالـة الحـرازيـن

المعلومات الأساسية:

- الجامعة: الأقصى الإسلامية الأزهر
- نوع الجنس: ذكر أنثى
- المستوى: الأول الثاني الثالث الرابع
- التخصص: علوم آداب تربية
- المعدل التراكمي: أقل من ٧٠٪ ٧٠٪– أقل من ٨٠٪ ٨٠٪– أقل من ٩٠٪ ٩٠٪ فما فوق

١. **إذا وقعت قطعة من الفوسفور الأبيض على شخص بالقرب من، فإنك:**

أ. تقوم بإزاحتها بسرعة عن الشخص بيدك.

ب. تضع عليها ماء لإطفائها.

ت. تستخدم أداة حادة لكشطها عن جسم الشخص المصاب.

٢. **استشارك أحد المزارعين في زراعة أرضه التي تلوث جزء منها بالفوسفور الأبيض، فإنك تنصح المزارع:**

أ. بعدم زراعة الأرض نهائياً.

ب. بزراعة الأرض بعد إزالة الفوسفور الأبيض عنها.

ت. زراعة أجزاء الأرض التي لم يتساقط الفوسفور الأبيض عليها.

٣. **في الكثير من الأحيان تستخدم القوات البحرية لغالبية دول العالم الفوسفور الأبيض لتحديد خطوط الملاحة لهذه القوات، لذا فإنك ترى:**

أ. خطورة استخدام هذه المواد لتلويثها مياه البحار والمحيطات بمركبات الفوسفور.

ب. ضرورة استخدام هذه المواد خوفاً من فقدان بعض السفن والقطع البحرية.

ت. عدم خطورة استخدام كميات قليلة من هذه المركبات على مياه البحار والمحيطات.

٤. **خلال الحرب على غزة استخدمت قوات الاحتلال الفوسفور الأبيض لإنتاج دخان كثيف للتغطية على انسحاب قواتها من مكان لآخر، فإنك ترى أن هذا**

الدخان:

أ. ملوث خطير للهواء الجوي.

ب. لا يلوث الهواء الجوي.

ت. يلوث فقط الهواء الجوي المحيط بهذه القوات.

٥. **عند تعرض الفوسفور الأبيض للهواء الجوي، فإنه بحسب معلوماتك**:

أ. لا يشتعل في الهواء الجوي.

ب. يشتعل بدخان ابيض كثيف.

ت. ليست لديك معلومات حول ذلك.

٦. **عند انفجار قنبلة فوسفور أبيض بالقرب منك، وتصاعد دخان ابيض منها، فإنك**:

أ. تبقى في مكانك دون حراك حتى ينقشع الدخان.

ب. تسارع بإطفائها باستخدام الرمل.

ت. تهرب بعيداً عن مكان الدخان.

٧. **بعد الحرب على غزة واستخدام الفوسفور الأبيض خلالها، فإنك**:

أ. تدقق في مصدر اللحوم والأسماك التي تأكلها خوفاً من تلوثها بالفوسفور الأبيض.

ب. لا تعتقد بأن التلوث بالفوسفور الأبيض يصل إلى لحوم الحيوانات والأسماك.

ت. تشك في تلوث الأسماك بالفوسفور الأبيض اما الحوم فلا تشك في تلوثها.

٨. **ترى في ترسب الفوسفور الأبيض لفترات طويلة على التربة الزراعية أنه**:

أ. يفقدها خصوبتها.

ب. لا يؤثر على خصوبتها.

ت. يفقدها جزء من خصوبتها.

٩. **يرى البعض أن الفوسفور الأبيض يمكن ان يتسرب إلى المياه الجوفية في باطن الأرض، وأنت ترى**:

أ. استحالة ذلك لان القشرة تتكون من عدة طبقات تمنع تسرب الفوسفور الأبيض للمياه الجوفية.

أ. تتفق تماماً مع هؤلاء في إمكانية تسرب الفوسفور الأبيض للمياه الجوفية.

أ. تؤيد إلى حد ما رأي هؤلاء.

١٠.نشرت إحدى الصحف خبراً مفاده «أنه عند انفجار القنابل الفوسفورية ينتج عنها غاز يعمل على تسخين الغلاف الجوي للمنطقة التي تنفجر فيها القنابل»، فإنك ترى أن هذا الخبر:

أ. غير صحيح على الإطلاق.

ب. صحيح إلى حد ما.

ت. صحيح تماماً من الناحية العلمية.

١١.خلال الحرب على غزة سقطت كمية لا بأس بها من الفوسفور الأبيض في مياه البحر لذا فإنك:

أ. لا تمانع السباحة بالبحر مباشرة لأن مياه البحر تبطل الضرر الناتج عن الفوسفور الأبيض.

ب. تسبح في منطقة بعيدة عن المناطق التي سقط فيها الفوسفور الأبيض.

ت. لا تسبح نهائياً في مياه البحر إلا بعد استشارة الجهات المختصة في ذلك.

١٢.في حالة سقوط قطعة من الفوسفور الأبيض في ساحة منزلك، فإنك:

أ. تلتقطها مباشرة بيدك وترميها في الشارع المجاور.

ب. تراقبها حتى تنطفئ ثم تلتقطها بيدك وترميها.

ت. تنقلها بواسطة أداة معدنية لإناء به ماء.

١٣.يتخوف الكثير من سكان قطاع غزة من تلوث مياه البحر بالفوسفور الأبيض جراء قصف قوات الاحتلال الإسرائيلي لمواقع بحرية أو قوارب به، لذا فإنك ترى أنه:

أ. من الضروري الأخذ بهذا التخوف.

ب. لا داعي له لأن البحر واسع ومياهه متجددة.

ت. يكون التخوف فقط في المنطقة التي قصفت بالفوسفور الأبيض.

١٤.أثناء القصف الإسرائيلي للسكان بقطاع غزة بالفوسفور الأبيض تساقط بعض منه في خزانات المياه الصالحة للشرب، فإنك ترى أنه:

أ. لا خوف من شرب هذه المياه، لان الفوسفور الأبيض يسبب فقط حروق بالجسم إذا سقط عليه.

ب. يلحق ضرر كبير بأجهزة جسم الإنسان الداخلية يظهر على الإنسان عاجلاً أم آجلاً.

ت. يمكن أن يلحق ضرر ببعض أجزاء جسم الإنسان الداخلية.

١٥.تكمن خطورة انفجار قنابل الفوسفور الأبيض على الهواء الجوي بحسب اعتقادك في:

أ. كمية الدخان الناتجة عن انفجار هذه القنابل.

ب. دخان القنابل بالإضافة لدخان الحرائق التي يسببها انفجار هذه القنابل.

ت. ينتج دخان بكميات لا تلوث الهواء الجوي.

١٦.عند قصف مناطق سكنية بالفوسفور الأبيض، فإنك تنصح بإزالة الفوسفور الأبيض أولاً عن:

أ. المباني المصنوعة من مادة الأسبست.

ب. المباني المصنوعة من الاسمنت.

ت. الشوارع والمساحات الفارغة في هذه المناطق.

١٧.عرض عليك شراء خضروات وفواكه كانت مزروعة في أرض قصفت بقنابل الفوسفور الأبيض، بأسعار رخيصة، فإنك:

أ. لا تشتري هذه الخضروات والفواكه حتى لو كانت رخيصة.

ب. تقوم بشراء هذه الخضروات والفواكه بهدف المتاجرة بها فقط.

ت. تشتري هذه الخضروات والفواكه بغرض التغذية عليها.

١٨.يُقال بأن ترسب الفوسفور الأبيض على التربة الزراعية يفقدها خصوبتها، فإنك ترى أن السبب في ذلك يعود إلى:

أ. إعدام الفوسفور الأبيض للنشاط الحيوي في التربة.

ب. حرق الفوسفور الأبيض لجذور النباتات.

ت. يعمل الفوسفور الأبيض كعازل بين الماء والتربة.

١٩.يقال بأنه من أخطر ما يمكن هوالقصف بالفوسفور الأبيض ساعة سقوط

الأمطار لأن السيول يمكن أن تحمل قطع الفوسفور الأبيض هذه لمياه البحر فتلوثه، لذا فإنك:

أ. تتفق تماماً مع القول.

ب. تتفق إلى حد ما مع هذا القول.

ت. لا تتفق مع هذا القول.

٢٠.عند سقوط الفوسفور الأبيض في أحواض تربية الأسماك، فإنك ترى، أن المياه الموجودة في هذه الأحواض:

أ. لا تعيش فيها الأسماك بعد ذلك بسبب قلة الأكسجين المذاب في الماء لتفاعله مع الفوسفور الأبيض

ب. تعيش فيها الأسماك لأن الأكسجين الذائب في الماء لا يتفاعل مع الفوسفور الأبيض.

ت. يمكن أن تعيش فيها بعض الأسماك.

٢١.إذا علمت أن الحروق الناتجة عن الفوسفور الأبيض أشد خطورة على الإنسان من الحروق العادية، فإنك ترى أن السبب في ذلك يعود إلى:

أ. شدة توهج مادة الفوسفور الأبيض

ب. ذوبان الفوسفور الأبيض في دهن الإنسان بسهولة.

ت. اصطدام قطع الفوسفور الأبيض بقوة بجلد الإنسان.

٢٢.قرأت في إحدى الصحف أن الإصابة بالفوسفور الأبيض يمكن يؤدي إلى نزيف داخلي، أو هبوط في القلب، أو فشل كلوي، فإنك ترى ذلك:

أ. ممكن أن يحدث.

ب. تهويل للأمور بشكل غير صحيح.

ت. ممكن أن ينطبق فقط على النزيف الداخلي.

٢٣.جاء في إحدى نشرات وزارة البيئة انه لمعالجة التربة من التلوث بالفوسفور الأبيض «التخلص من جميع البقايا السامة من التربة بعمق (٧٥سم) ، وغسيل التربة بكميات وفيرة من الماء» فإنك ترى:

أ. تهويل مبالغ فيه حول مخاطر الفوسفور الأبيض على التربة.

ب. ضرورة الالتزام بما جاء في النشرة بالرغم من صعوبة تطبيقها.

ت. تنقية التربة من الفوسفور الأبيض ولا حاجة لغسيل التربة.

٢٤.يعتقد بعض سكان قطاع غزة أن القصف بقنابل الفوسفور الأبيض لقطاع غزة يُسبب تلوث كل المناطق التي قصفت من أشجار وحيوانات وحشائش، وحتى الطيور، فإنك ترى:

أ. أن هذا الاعتقاد غير صحيح.

ب. عدم صحة هذا الاعتقاد.

ت. أنه يمكن أن يلوث النباتات والحيوانات ما عدا الطيور.

٢٥.بحسب معلوماتك عند سقوط الفوسفور الأبيض في الماء فإنه:

أ. يذوب بسرعة في الماء.

ب. يترسب في الماء لعدة سنوات.

ت. يذوب في الماء بعد عدة أيام.

٢٦.يرى بعض الباحثين أن هناك آثار نفسية سيئة تلحق بالإنسان المصاب بحروق الفوسفور الأبيض، لذا فإنك:

أ. تؤيد هذا الرأي.

ب. تعارض هذا الرأي.

ت. ليس لديك معلومات حول ذلك.

٢٧.لحل مشكلة صعوبة توفر الإمكانيات التكنولوجية اللازمة لقياس المخاطر المترتبة على الزراعة في التربة المترسبة عليها الفوسفور الأبيض، فإنك ترى:

أ. ضرورة توفير هذه الإمكانات مهما كانت تكلفتها.

ب. عدم وجود ضرورة لتوفير هذه الإمكانات طالما أزيلت مخلفات الفوسفور الأبيض عن سطح التربة.

ت. توفير بعض الإمكانات الضرورية.

٢٨.أكد علماء الكيمياء أنه عند تحلل الفوسفور الأبيض في الماء فإنه ينتج عنه غاز «الفوسفين»، بحسب اعتقادك فإن هذا الغاز:

أ. شديد السُّمية.

ب. غير سام.

ت. لا تعرف عنه شيئاً.

٢٩.يُقال بأن انفجار القنابل الفوسفورية يترتب عليه التغير في مكونات وتركيب الهواء الجوي لذا فإنك:

أ. تؤيد هذا القول.

ب. تُعارض هذا القول.

ت. ليس لديك دراية بذلك.

المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأنروا- الأردن من وجهة نظر الطلبة أنفسهم

أ. د. محمد حسن العمايرة *

د. انتصار خليل عشا **

* أستاذ أصول التربية المشارك/ جامعة عمان العربية للدراسات العليا/ كلية العلوم التربوية/عمان/ الأردن.

** أستاذ علم النفس التربوي المشارك/ كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأنروا/ الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأنروا – الأردن من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، في ضوء بعض المتغيرات، وتألفت عينة الدراسة من (٦٠٦) طلاب وطالبات، وتألفت أداة الدراسة من (٥٦) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، ولتحقيق هدف الدراسة أستخدم المنهج الوصفي (المسحي) ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة حدّة المشكلات الأكاديمية قد جاءت على جميع مجالات الدراسة بدرجة «متوسطة»، من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وأظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة تبعاً لمتغير التخصص. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي على المجالات: الدراسي، والإرشاد الأكاديمي، والمكتبة الجامعية، وعلى الدرجة الكلية، وقد جاءت الفروق لصالح طلبة السنوات الدراسية الأعلى، أما على مجال الإمتحانات، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في المشكلات لدى الطلبة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي. وأظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيةعند مستوى (α = ٠,٠٥) في المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي على المجالات: الدراسي، الإمتحانات، المكتبة الجامعية، وعلى الدرجة الكلية. بينما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الطلبة في مجال الإرشاد الأكاديمي تبعاً لمتغير المعدل التراكمي، لصالح الطلبة من ذي المعدلات (جيد جداً، وممتاز) .

الكلمات الدالة: المشكلات الأكاديمية، طلبة الجامعات، كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية، الأنروا.

Abstract:

This descriptive study aimed at investigating the academic obstacles that face students of the Faculty of Educational Sciences and Arts, from their point of view, in the light of some variables. The sample of the study consisted of (606) students. A questionnaire of (56) items with four domains was distributed. The study results revealed that the academic obstacles were in the medium degree. The results also revealed that there were no statistically significant differences in the academic obstacles due to students' specialization. As for the academic level, there were statistically significant differences in the academic obstacles in the aspects: studious, academic counseling, library, and overall degree, in favor to the higher academic year. Yet, there were no statistically significant differences in the examinations aspect. Results also revealed that there were no statistically significant differences of the academic obstacles according to the students' accumulated average, in the aspects: studious, examinations, library, and overall degree, meanwhile. There were statistically significant differences in the academic counseling, in favor of the students with the averages: very good and excellent.

Keywords: *Academic obstacles, university students, educational sciences, UNRWA.*

مقدمة:

يضطلع التعليم الجامعي بدورٍ رئيس في إعداد الأفراد وتأهيلهم لإدارة مؤسسات المجتمع المتعددة وقيادتها، وليكونوا قادرين على مسايرة ما يشهده العالم من تقدمٍ وتطورٍ في جميع مناحي الحياة، ويعد طلبة الجامعات قوة بشرية مهمة لأي مجتمعٍ من المجتمعات، كونهم يمثلون مصدر الطاقة والتجديد والإنتاج، لذا تعمل الدول على توفيرالمؤسسات التربوية بمختلف مستوياتها من أجل إعداد الأفراد إعداداً يؤهلهم لتحقيق حاجات المجتمع، وتطويرها نحو الأفضل.

ويعد إنتقال الطالب من مرحلة الدراسة الثانوية إلى مرحلة التعليم الجامعي نقلة مهمة في حياته، ويمثّل انتقاله من بيئة كوّن عنها صورة معينة، إلى بيئة جديدة لم يألفها في غالب الأحيان، بيئة يشهد فيها كثيراً من التغيرات الاجتماعية، والنفسية، ونضج الذات وتبلورها، وسرعة ردود الأفعال للمثيرات المحيطة، ومعارضة القيم السائدة، وتكوين الاتجاهات نحو الأشياء والمواقف (العمايرة، ٢٠٠٧) . وقد أشار بيل وايكنز (Ball & E-gins, 1989) الى أن دخول الطالب للجامعة يشكّل له خبرة جديدة، حيث تقوم فكرة الجامعة على تجميع الطلبة والأساتذة في بيئات وتخصصات متنوعة في معهد واحد من أجل توسيع المدارك، والمساعدة في فهم القيم المتبادلة، أما ويلسون (Wilson) فقد ذكر أن الدراسة في الجامعة تحتاج إلى مهارات مميزة، كاستخدام المكتبة، والقراءة السريعة، وأخذ الملاحظات (Wilson,1984) .

وتعد مرحلة التعليم الجامعي من أخطر مراحل حياة الطالب الشاب، حيث يدخل الجامعة حاملاً معه الضغوطات والتأثيرات والظروف التي تسود المجتمع، وتسهم في تكوين شخصيته، مما ينعكس بشكل مباشر على سلوكه في مسيرته التعليمية التعلّمية الجامعية، مستحضراً تطلعاته المستقبلية التي ستحققها له الجامعة، فمنهم من يستمر على ذلك، ومنهم من تتشابك أمامه الصورنتيجة للأوضاع غير الاعتيادية التي تسود في الجامعة، فيكون هدفاً سهلاً لأمور لا يدرك نتائجها السلبية عليه وعلى المجتمع أيضاً (الحسين، ٢٠٠٨) .

وتعد الجامعات من أهم المؤسسات التربوية التي تحتضن الشباب، اذ إنها تضطلع بدورٍ مكملٍ لدور المدرسة، فهي تعمل على ترسيخ المعرفة في أذهان الطلبة، وإكسابهم خبراتٍ علميةٍ متخصصة، وتنمي لديهم عدداً من المهارات التي تعمل على نجاحهم في حياتهم العملية، وتزيد من قدرتهم على تطبيق ما اكتسبوه من ملاحظات، وكذلك فإن

للجامعة دوراً اجتماعياً لا يقل أهمية عن دورها التربوي، فهي تعمل على صقل شخصيات الطلبة بشكلٍ يمكّنهم من التعامل مع الأمور، لتسير بهم نحو التقدم والازدهار (سليمان والصمادي، ٢٠٠٨) ، ويرى آل مشرف (٢٠٠٠) أن التعليم الجامعي يوفر مجالات عديدة للتخصص، تعمل على تحقيق طموحات الشباب، وتناسب قدراتهم وميولهم واهتماماتهم، وهو بذلك يمثّل نوعية من التعليم تختلف عن النمط النظامي في مدارس التعليم العام من حيث طبيعة الدراسة، ونوعية التخصصات، وأنماط التفاعل الاجتماعي، مما يساعد على نمو شخصية الطالب، وتعزيز قدراته الذاتية في التعلّم والتفكير، واتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية.

والتعليم الجامعي من أهم المدخلات الأساسية في نظام التعليم العالي، حيث إن العملية التعليمية التعلّمية بمكوناتها وعناصرها تتمحور حول الطالب ومن أجل الطالب، بغية إعداده إعداداً سليماً، ليكون رجل المستقبل في قيادة قطاعات الدولة وإداراتها المختلفة. فالمناهج، والمقررات، وأساليب التدريس، والأساتذة، والمستلزمات المادية، جميعها في حالة تفاعل فيما بينها بشكل مستمر، سعياً وراء تأهيله علمياً، وفكرياً، وسلوكياً، من خلال المنهج الذي يتلقى فيه المعرفة والمهارة المطلوبة (النعيمي، ٢٠٠٦) .

وعليه فإن الطالب الذي تجتمع في بنائه النفسي كل هذه المتغيرات، لا بد أن يصادف بعض المشكلات الاجتماعية، والأكاديمية، والاقتصادية، وإن بعض الصعوبات لا يستطيع بوجودها أن يحقق أهدافه وحاجاته بالطريقة التي يريدها، لذا يتوجب عليه أن يقوم بعملية التوافق مع هذه المستجدات، وذلك بأن يعدّل في أساليب حياته واستراتيجياتها، حتى يكون قادراً على النجاح والإنجاز، وعملية التوافق هي عملية تعلّم تلبية الحاجات الجديدة في البيئة الجديدة (Lopez & Watrin , 1986) ، وهذا ما أكّده سليمان والمنيزل (١٩٩٩) من حيث إن عملية التوافق عند طلبة الجامعات تتطلب منهم إعادة تنظيم خريطتهم الإدراكية، وتعلم قواعد جديدة، واكتساب المهارات الضرورية للنجاح في المواقف الجديدة.

ويتفاوت الطلبة فيما بينهم في مواجهة الصعوبات، والمشكلات التي تواجههم، وقد ذكرماكووسكي (Maccowski,1984) أن معظم الطلبة في كلية سيانا (Syana) الجامعية في نيويورك، يواجهون صعوبات مختلفة عند بداية التحاقهم بالجامعة، وأن معظمهم يتخطون هذه الصعوبات خلال السنة الأولى من دراستهم الجامعية، إلاّ أن بعضهم يفشل في ذلك مما يضطره إلى ترك الجامعة.

ان فئة الشباب لا يمكن إختزالها في شريحة واحدة دون سواها، ولكن ضرورات الدراسة تستلزم تسليط الضوء على مواقف محددة عند فئة منهم، وهي الشباب الجامعي،

تلك الفئة التي تمثّل نسبة كبيرة في أوساط الشباب الأردني، ويعتبر إعداد الشباب الجامعي وتأهيلهم لتفعيل مشاركتهم في مختلف جوانب تنمية المجتمع من أهم قضايا بناء مؤسسات المجتمع، لأن مشاركتهم وإسهامهم يعد عملاً أساسياً وضرورياً لتوصيل جهود التنمية وضمان إستمرارها، فهم أكثرفئات المجتمع حيوية ونشاطاً، «وإن عملية إدماجهم في التنمية تمكّنهم من المشاركة في صنع القرارات التي تؤثر عليهم، كما أن منحهم الفرص الكاملة للإسهام في التنمية الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية تحقق لهم الإشباع الذاتي، وتحقق ذياتهم» (مجلس وزراء الشباب والرياضة العرب، ٢٠٠٢، ٧) .

إن مشكلات طلبة الجامعات، من القضايا التي تناولتها الأدبيات في العلوم الانسانية والاجتماعية، وتتخذ هذه المشكلات أشكالاً متعددة ومتباينة، منها ما يتصل بذات الطالب، ومنها ما يتعلق بأسرته، ومنها ما يتعلق بواقعه التعليمي الأكاديمي، ومنها ما يتعلق بسوء تنظيم جدول الدروس الأسبوعي، وسوء تنظيم جدول الامتحانات النهائية، وعدم فاعلية الإرشاد الأكاديمي، ومعوقات إستخدام المكتبة ونظام الإعارة، وقلة المراجع الحديثة اللازمة لبعض التخصصات، وكثرة الواجبات المطلوبة لكل مادة دراسية (Beard & et al ,1982؛ العيساوي، ١٩٨٩؛ داود، ١٩٩٤؛ صقر، ٢٠٠٣) .

إن تعدد حاجات الطلبة الجامعيين، وما يواجهونه من بعض المشكلات في نطاق الوضع الجديد الذي يجدون أنفسهم فيه، وما يحملونه معهم من أسرهم ومجتمعهم، وما يشغل فكرهم في الإعداد لمهنة المستقبل، وما يرتبط بها من اتخاذ قرارات لها أهمية كبيرة في مستقبلهم في الحياة العملية، قد يؤدي إلى ظهور مشكلات ومعوقات متنوعة في حياتهم، الأمر الذي يمكن أن يخفض من مستوى شعورهم بالرضا عن حياتهم الجامعية، ويعيق تكيّفهم مع الحياة الجديدة، ويؤثر سلبياً على تحصيلهم الدراسي، وعلى إحتمال إكمال دراستهم الجامعية، مما يتطلب من أصحاب القرار في الجامعات إيجاد برامج إرشادية لحل المشكلات التي تواجه الطلبة عند دخولهم الجامعات، أم التي تنشأ أثناء دراستهم الجامعية.

وتأكيداً على دور الجامعة الفعّال في خدمة المجتمع، وتخريج طلبة يمتازون بالسوية والاستقرار النفسي والاجتماعي، ومزودين بالعلم والمعرفة، جاءت هذه الدراسة لتضع بين أيدي اصحاب القرار في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأنروا– الأردن، المشكلات الأكاديمية الحادة التي تواجه الطلبة في ضوء بعض المتغيرات، حتى يقوم أصحاب القرار بمراجعة البرامج الإرشادية والتعليمية لتتناسب مع تطلعات الطلبة، وحتى تكون المخرجات التعليمية بقدر طموحات المجتمع.

إن كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأنروا – الأردن، قد أنشئت بعد صدور قانون التربية والتعليم الجديد في الأردن، رقم (٢٧) لعام ١٩٨٨، الذي ينص على رفع مستوى معلمي التعليم الأساسي من حملة دبلوم كليات المجتمع أو ما يعادلها إلى مستوى الشهادة الجامعية الأولى. وبدأت هذه الكلية بتأهيل معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن، من حملة دبلوم كليات المجتمع، وفي سنة (١٩٩٤) بدأت بقبول أبناء اللاجئين الفلسطينيين من حملة شهادة الدراسة الثانوية العامة، لمستوى البكالوريس في تخصصات المهن التعليمية، لتزويد مدارس وكالة الغوث بالمعلمين المؤهلين، والدراسة فيها مجانية للطلبة الذين يقبلون بطريقة التنافس الحر، وفي سنة (٢٠٠٩) اُفتتح برنامج التعليم الموازي.

ونظراً لأن طلبة كلية العلوم التربوية يفدون من مناطق متعددة (مدن، قرى، مخيمات) إلى هذه الكلية لمجانية الدراسة، ولأن الكلية توفر الإقامة المجانية للطلبة الذين يأتون من خارج محافظة العاصمة/ عمان، نجد أن هؤلاء الطلبة يتفاوتون في كثير من عاداتهم وقيمهم وطريقة إستجاباتهم للمواقف، لذلك فإن عملية تكيّف بعضهم مع الواقع الجديد لن تكون سهلة بالنسبة لهم، مما يتسبب عنه بعض الصعوبات التي يمكن أن تؤثر على مسيرتهم الدراسية، ولكون هذه الكلية وطلبتها لم يحظوا بمثل هذه الدراسة (حسب علم الباحثين) ، ونظراً لأهمية هذا النوع من الدراسات، فقد جاءت هذه الدراسة لتقصي المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة هذه الكلية، في ضوء بعض المتغيرات.

مشكلة الدراسة:

أشارت نتائج دراسات سابقة، إلى أن طلبة الجامعات يواجهون مشكلات متعددة ومتنوعة، سواء في بداية التحاقهم بالدراسة، أم أثناء دراستهم الجامعية، وقد لاحظ الباحثان من خلال عملهما في التدريس الجامعي، أن الطلبة يشكون من مشكلات متعددة، ومتنوعة، مما دفعهما إلى توجيه سؤال مفتوح إلى عينة استطلاعية تألفت من (٣٠) طالباً وطالبة، من طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية، يتعلق بالمشكلات التي تواجههم، الذي تبين من خلاله وجود تنوع في المشكلات، وظهر تركيز على المشكلات الأكاديمية، سواء فيما يتعلق بالمقررات الدراسية، أم بأساليب التدريس، أم بنظام الإمتحانات، أم بنظام الإرشاد الإكاديمي، أم بتوافر المراجع الحديثة في مكتبة الجامعة، مما استدعى القيام بدراسة علمية لتقصي المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأنروا – الأردن، في ضوء بعض المتغيرات، **وبذلك تتحدد مشكلة**

الدراسة بالسؤال الرئيسي الآتي:

ما المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأنروا –الأردن من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما درجة حدّة المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأنروا – الأردن من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟

٢. هل يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) في المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والاداب الجامعية/ الأنروا – الأردن، تبعاً لمتغيرالتخصص؟

٣. يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) في المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والاداب الجامعية/ الأنروا – الأردن، تبعاً لمتغيرالمستوى الدراسي؟

٤. هل يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) في المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والاداب الجامعية/ الأنروا – الأردن، تبعاً لمتغير المعدل التراكمي؟

هدف الدراسة وأسئلتها:

يتوقع المجتمع بمؤسساته المتنوعة من مؤسسات التعليم العالي، تخريج طلبة يمتازون بخبرات علمية متقدمة، وبدرجة عالية من التكيف النفسي والاجتماعي، لذا لا بدّ أن تولي الجامعات اهتماماً متزايداً بما يواجه الطلبة من مشكلات، وتعمل على اكتشاف المشكلات الأكثر حدّة، وتعمل على حلها أو التخفيف منها، وإن التعرّف إلى ما يواجه الطلبة من مشكلات يساعد أصحاب القرار في الجامعات على التخطيط السليم لحلها، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتقصي المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة في ضوء بعض المتغيرات.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الآتي:

١. إن هذه الدراسة تتناول موضوعاً قديماً، وحديثاً في آن واحد، فمنذ العقد السابع من القرن العشرين، أُجريت دراسات تناولت المشكلات التي تواجه طلبة الجامعات، واستمر

الباحثون في العقود اللاحقة بدراسة هذه المشكلات، حيث إن تنوع المشكلات واختلافها وفق معطيات العصر ومستجداته، يتطلب دراسة هذه المشكلات، لتزويد أصحاب القرار في الجامعات بأكثر المشكلات حدّة، من أجل التصدي لها من خلال وضع الخطط الإرشادية المناسبة للتخلص من هذه المشكلات، أو التخفيف من حدتها، حتى يتمكن الطلبة من مواصلة تعلّمهم بسهولة ويسّر.

٢. إن الأدب التربوي الوارد في هذه الدراسة، وما احتوته أداة الدراسة من فقرات، يعمل على زيادة الحصيلة المعرفية لدى أصحاب القرار في الجامعات، وأعضاء هيئة التدريس، بنوعية المشكلات الأكاديمية التي يمكن أن تواجه الطلبة عند التحاقهم بالدراسة الجامعية، أم في أثناء دراستهم الجامعية، مما يدفعهم إلى اتخاذ الإجراءات الوقائية للحد من هذه المشكلات.

٣. قد تسهم نتائج هذه الدراسة في فتح المجال لدراسات أخرى تتناول مناطق جغرافية أوسع، ومتغيرات أكثر تنوعاً.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد نتائج الدراسة وفقاً لما يأتي:

١. الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على جميع طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأنروا – الأردن. بتخصصاتهم كافة (معلم صف، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية) .

٢. الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأنروا – الأردن.

٣. الحدود الزمانية: تتحدد نتائج الدراسة وفق السياق الزمني الذي أجريت فيه، وهو العام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١.

٤. الحدود المنهجية: تتحدد نتائج الدراسة بدرجة صدق استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة وثباتها وموضوعيتها.

مصطلحات الدراسة:

فيما يأتي توضيح لمصطلحات الدراسة:

◄ **المعدل التراكمي**: يقصد بالمعدل التراكمي في هذه الدراسة ما يستطيع الطالب في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية، تحصيله من معدل علامات تراكمية في نهاية كل

فصل دراسي، أو مجموعة فصول، أم في نهاية دراسته الجامعية استناداً إلى سلَم التقديرات المعتمد من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

◄ **المشكلات الأكاديمية**: يقصد بالمشكلات الأكاديمية في هذه الدراسة، ما يواجه طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية، من صعوبات تتعلق بأساليب التدريس، ونظام الامتحانات ومواعيدها، وعمليات الإرشاد الأكاديمي، ونظام الإعارة المتبع في المكتبة، وتوفر المراجع الحديثة، وكثرة الأبحاث والتقارير المطلوبة لكل مادة دراسية، وإجراء الامتحانات في العطل الأسبوعية. وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية لدى استجابته على فقرات الإستبانه المعدة لهذا الغرض.

الدراسات السابقة:

من الدراسات التي تم الاطلاع عليها، الدراسات الآتية:

دراسة **الغانم (Al- Ghanim, 1983)** التي هدفت إلى استقصاء مشكلات الطلبة الكويتيين، الأكاديمية، والشخصية، والاجتماعية أثناء دراستهم في كليات وجامعات الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٦) طالباً وطالبة، واُستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، ولتحقيق أهداف الدراسة اُستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات الشخصية والأكاديمية ترتبط عكسياً بطول مدة دراستهم، بينما المشكلات الاجتماعية ترتبط طردياً بطول مدة الدراسة، وكذلك تبين أن الطلبة الذين كان أداؤهم على اختبارات التوفل مرتفعاً كانت مشكلاتهم الشخصية والأكاديمية والاجتماعية أقل، وكانت المشكلات الشخصية والاجتماعية والأكاديمية لدى الطلبة الذين هم على أبواب التخرج أقل منها لدى أقرانهم ما قبل التخرج.

دراسة **عكاشة وآخرين (Okasha, & et al, 1985)** التي هدفت إلى تقصي الصعوبات الأكاديمية بين طلبة الجامعات المصرية الذكور، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٨) طالباً ممن لديهم مشكلات أكاديمية، و (٧٧) طالباً ممن ليس لديهم مشكلات، وقد أظهرت الدراسة أن المشكلات الأكاديمية التحصيلية ترتبط إرتباطاً دالاً إحصائياً بالوضع الاقتصادي، والاجتماعي المتدني، ومكان السكن المكتظ، والعلاقات السيئة مع الوالدين، وتاريخ الأسرة من حيث الاضطرابات، والانتقال والهجرة.

دراسة **ريتشارد (Richard, 1986)** ، التي هدفت إلى تحديد المشكلات التي تواجه الطلبة الأجانب في الجامعة الأمريكية في بيروت، واُستخدمت قائمة مولي لمشكلات الطلبة

الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٣) طالباً وطالبة، وقُسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين هما: الأولى تكونت من (١٩٨) طالباً وطالبة من الطلبة اللبنانيين، والثانية تكونت من (٧٥) طالباً وطالبة من الطلبة الأجانب الدارسين على نفقة برنامج المساعدات الأمريكية، وقد أظهرت النتائج أن معظم الفقرات التي اختيرت لدى المجموعتين هي تلك التي تتعلق بالجوانب الاجتماعية والترفيهية، وتركزت مشكلات الطلبة الأجانب في ثلاث مجالات مرتبة تنازلياً: الوضع المالي والمعيشي، والتكيف مع المحيط، وطرق التدريس وإعداد المناهج.

دراسة **داس وفورد (Das & Ford, 1986)** الواردة في سعادة وآخرين (٢٠٠٢) ، التي هدفت إلى التعرّف إلى حاجات الطلبة في جامعة منسوتا، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالباً أجنبياً، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يعانون في بداية التحاقهم بالجامعة من مشكلات السكن، والتسجيل، والتخطيط الدراسي، وتأتي بعد ذلك المشكلات المتعلقة بالعلامات وإكمال الدراسة، والانتقال من تخصص لآخر.

وقد أجرى **العيساوي** (١٩٨٩) ، دراسة هدفت إلى تقصي مشكلات طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩٥) طالباً وطالبة من مختلف السنوات، واُستخدمت استبانة لجمع المعلومات، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات حدة جاءت مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: المجال الدراسي، والمجال الإداري، والمجال الاجتماعي، ومجال المواصلات، والمجال النفسي، والمجال الاقتصادي، والمجال الصحي. وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق في المشكلات لدى الطلبة تبعاً لمتغيرات التخصص، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي.

دراسة **ونتر (Winter, 1997)** ، التي هدفت إلى تحديد وتحليل العوامل المؤثرة في البرامج التربوية بين طلبة ما بعد الثانوية في مقاطعة شمال غرب اونتاريو الكندية، واُستخدمت المقابلة، والاستبانة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (١١) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم العوامل المؤثرة في مسيرة الطلبة الأكاديمية تتمثل في الضغوط المالية، والمشكلات الصحية، وقلة التشجيع، والتمييز العنصري، وتنظيم الوقت، والدعم المعنوي، والإعداد الأكاديمي، والبيئة المحيطة شبه المنعزلة.

أما **الكندري** (١٩٩٧) ، فقد أجرى دراسة هدفت إلى تقصي المشكلات التي تواجه طلبة كلية التربية الأساسية في الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٥) طالباً وطالبة، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت

نتائج الدراسة أن الطلبة يعانون من المشكلات الآتية، (مرتبة تنازلياً) : المشكلات الدراسية، والمشكلات الاقتصادية، والمشكلات الشخصية، والمشكلات الصحية، والمشكلات الأسرية، والمشكلات الانفعالية. وأظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين في حجم المشكلات، وفي نوعية المشكلات.

أما **بطاح والطراونة** (١٩٩٩) ، فقد أجريا دراسة هدفت إلى التعرّف إلى مشكلات الطلبة الأجانب (غير العرب) ، الدراسية في جامعة مؤتة بالأردن في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨١) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حدّة المشكلات التي تواجه الطلبة الأجانب تعزى لاختلاف المستوى الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حدّة المشكلات التي تواجه الطلبة الأجانب تعزى لمتغيري الجنس، والجنسية.

دراسة **سعادة وزامل وأبو زيادة** (٢٠٠٢) ، التي هدفت إلى تحديد المشكلات التي يعاني منها الطلبة المغتربون في جامعة النجاح الوطنية بنابلس، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) طالباً وطالبة من الطلبة المغتربين في الجامعة، واشتملت الاستبانة على (٥٠) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات حدّة تمثلت في المشكلات الدراسية، ثم المشكلات النفسية والصحية، ثم المشكلات الأمنية والسياسية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات بين الطلبة تعزى لمتغير التخصص.

وفي دراسة قامت بها **العامري** (٢٠٠٣) ، هدفت إلى الكشف عن طبيعة المشكلات وماهيتها لدى طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة، والفروق بين الجنس الواحد وفقاً لتباينهم من حيث المستوى الدراسي، ومحل الإقامة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢٩) طالباً، و (١٨٩١) طالبة من مختلف الكليات في العام الدراسي ١٩٩٩/ ٢٠٠٠، واشتملت أداة الدراسة على (٤٨) فقرة، وأظهرت النتائج أن الطلاب يواجهون مشكلات متنوعة، كما أظهرت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعات، وأن أغلبها لصالح الطالبات.

دراسة **ترنين (Trainin, 2005)** ، التي هدفت إلى إستقصاء الطريقة التي يتعامل بها طلبة الكليات في الولايات المتحدة الأمريكية من ذيي الصعوبات الأكاديمية في جوانب النقص لديهم في المعالجة المنطقية واللفظية، وقارنت الدراسة الأداء ما وراء المعرفي للطلبة ذيي الصعوبات الأكاديمية وعددهم (٤٠) طالباً، والطلبة الذين لا يعانون من صعوبات أو مشكلات، وأظهرت الدراسة أن الطلبة الذين يعانون من مشكلات تكون درجاتهم أقل على مقياس الذاكرة قصيرة المدى وسرعة المعالجة والقراءة، كما وجد أن هناك فروقاً بين

المجموعتين في التنظيم الذاتي وعدد ساعات الدراسة، وأظهرت النتائج أيضاً أن الطلبة ذيي الصعوبات الأكاديمية يتعاملون مع جوانب النقص لديهم في المعالجة المنطقية واللفظية بالاعتماد على قدراتهم اللفظية واستراتيجيات التعلّم وطلب المساعدة.

دراسة **البنا والربيعي** (٢٠٠٦) ، التي هدفت إلى تقصي أكثر المشكلات التي تواجه طلبة جامعة الأقصى، وأثر بعض المتغيرات على شيوع هذه المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن ترتيب المشكلات بالنسبة لعينة الدراسة كانت على النحو الآتي، (مرتبة تنازلياً) : مشكلات الحياة والمباني الجامعية، ومشكلات التعليم، ومشكلات نفسية، والمشكلات الأخلاقية والاجتماعية، وأخيراً المشكلات الجنسية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في شيوع وحدّة المشكلات بين أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص، ووجود فروق تعزى لمتغير الجنس في المشكلات الأخلاقية، والاجتماعية، والمشكلات الجنسية لصالح الذكور، وفي المشكلات التعليمية لصالح الإناث، ووجود فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي في حدّة المشكلات الجنسية لصالح طلبة السنة الأولى مقارنة بطلبة السنة الثانية والثالثة.

دراسة **العمايره** (٢٠٠٧) ، التي هدفت إلى التعرّف إلى المشكلات التي تواجه الطلبة الجدد بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن، واشتملت استبانة الدراسة على (٤٩) فقرة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة ممن سجلوا في الفصل الأول في العام الدراسي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ في البرنامج الصباحي، وأظهرت النتائج أن أكثر المشكلات حدة جاءت على النحو الآتي، (مرتبة تنازلياً) : المشكلات الاقتصادية، والمشكلات الدراسية، والمشكلات الاجتماعية. وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حدة المشكلات التي تواجه الطلبة الجدد تبعاً لمتغير الجنس، بينما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حدة المشكلات الاقتصادية تبعاً لمتغير مكان السكن، وعدم وجود فروق على مجالات الدراسة: الاجتماعي، والدراسي، والكلي تبعاً لمتغير مكان السكن.

دراسة **سليمان وأبو زريق** (٢٠٠٧) ، التي هدف إلى تعرّف طبيعة المشكلات التي يواجهها طلاب كلية المعلمين بتبوك في المملكة العربية السعودية، وعلاقة ذلك بمتغيري المستوى الدراسي، والتقدير التراكمي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، واشتملت أداة الدراسة على (٣٠) فقرة، وأظهرت النتائج أن محور المشكلات الدراسية جاء أكثر حدة من وجهة نظر الطلاب، يليه محور المشكلات الاجتماعية، ثم محور المشكلات الاقتصادية. كما أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين المشكلات الدراسية، والاجتماعية، والاقتصادية تعزى لمتغيري المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي للطالب.

دراسة **سليمان والصمادي** (٢٠٠٨) ، التي هدفت إلى الكشف عن طبيعة المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، والفروق في طبيعة المشكلات من حيث التخصص، والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالب من خمس كليات للمعلمين في العام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧، واشتملت استبانة الدراسة على (٤٣) فقرة، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في طبيعة المشكلات تعزى للمستوى الدراسي، لصالح المستوى الدراسي الأعلى، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى للتخصص.

دراسة **ياسين** (٢٠٠٩) ، التي هدفت إلى تقصي مشكلات طلبة الدراسات العليا في كلية الآداب بجامعة النجاح بنابلس، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا، ولتحقيق هدف الدراسة، صُممت استبانة، ووُزِّعت على عينة الدراسة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مشكلات إدارية واقتصادية بدرجة كبيرة جداً، وأنه لا توجد فروق في مشكلات طلبة الدراسات العليا بالنسبة لمتغيرات الجنس، والعمر، والدخل الشهري.

أما دراسة **عقل** (٢٠١٠) ، فقد هدفت إلى تعرّف المشكلات الدراسية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٥) طلاب وطالبات، اختيروا بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة الأصلي، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة تتكون من (٥١) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات حدّة من وجهة نظر الطلبة جاءت على النحو الآتي، (مرتبة تنازلياً) : مجال المشكلات الاجتماعية والاقتصادية، مجال المشكلات الإدارية، مجال المشكلات الأكاديمية، مجال المشكلات النفسية. وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير متوسط درجات أفراد العينة بالنسبة للمشكلات الدراسية التي تواجه طلبة الدراسات العليا، تعزى للمتغيرات: الجنس، والتفرغ للدراسة، ونوع الكلية.

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن إيراد الملاحظات الآتية:

- اولت معظم الدراسات السابقة المشكلات التي تواجه طلبة الجامعات في ضوء بعض المتغيرات، ومن هذه الدراسات: دراسة الغانم (Al- Ghanim, 1983) ، ودراسة عكاشة

وآخرون (Okasha,et al ,1985، ودراسة العيساوي (١٩٨٩) ، ودراسة (Winter, 1997) ودراسة العامري (٢٠٠٣) ، ودراسة (Trainin, 2005) ، ودراسة البنا والربيعي (٢٠٠٦) ، ودراسة سليمان وأبوزريق (٢٠٠٧) ، ودراسة سليمان والصمادي (٢٠٠٨) ، ودراسة ياسين (٢٠٠٩) ، ودراسة عقل (٢٠١٠) . وقد إتفقت نتائج هذه الدراسات على وجود مشكلات متعددة ومتنوعة تواجه طلبة الجامعات، لكنها اختلفت في ترتيب المشكلات حسب حدتها من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وكذلك جاءت نتائج الدراسات متضاربة فيما يتعلق بأثر المتغيرات في المشكلات لدى الطلبة.

♦ هناك بعض الدراسات التي تناولت المشكلات التي تواجه الطلبة الأجانب في الجامعات، ومن هذه الدراسات: دراسة (Richard ,1985، ودراسة بطاح والطراونة (١٩٩٩) ، ودراسة سعادة وزامل وأبوزيادة (٢٠٠٢) . وقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود مشكلات متعددة بين الطلبة الأجانب في الجامعات التي يدرسون فيها، نظراً لتنوع البيئآت التي يفدون منها، والتي تختلف عن بيئآت كثير من الطلبة.

♦ تناولت دراسة داسة وفورد (Das & Ford ,1986) ، ودراسة العمايرة (٢٠٠٧) المشكلات التي تواجه الطلبة الجدد في الجامعات، وجاءت نتائج هاتين الدراستين متفقة في ترتيب بعض المشكلات، ومختلفة في المشكلات الأخرى.

♦ استفادت الدراسة الحالية من الأدب التربوي الوارد في الدراسات السابقة، في تفسير نتائج الدراسة الحالية، وكذلك استفادت من استبانات الدراسات السابقة في إعداد استبانة الدراسة الحالية.

♦ تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها تناولت بالدراسة والتحليل المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة والمتعلقة بعضو هيئة التدريس، وطرق التدريس الجامعي، والمقررات الدراسية، والإرشاد الأكاديمي، والإمتحانات، وكثرة الواجبات الدراسية، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات.

♦ تعدُّ هذه الدراسة الأولى التى تطبق على طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأنروا – الأردن.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأغراض هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأنروا- الأردن، والبالغ عددهم (١٠٩٧) طالباً وطالبة (حسب إحصاءات كلية العلوم التربوية ٢٠١٠/ ٢٠١١) . موزعين على السنوات الدراسية الأربع، والجدول (١) يبين ذلك.

الجدول (١)

يبين توزّع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيراتها:

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة
التخصص	أدبي	٧٣٥	٦٧٪
	علمي	٢٦٣	٢٤٪
	إدارة معلوماتية	٩٩	٩٪
المستوى الدراسي	سنة أولى	٣٩٥	٣٦٪
	سنة ثانية	٣٨٤	٣٥٪
	سنة ثالثة	٢٩٦	٢٧٪
	سنة رابعة	٢٢	٢٪
المعدل التراكمي	ممتاز	٢٩٦	٢٧٪
	جيد جداً	٤١٧	٣٨٪
	جيد	٣١٨	٢٩٪
	مقبول	٦٦	٦٪

عينة الدراسة:

أما عينة الدراسة، فقد تكونت من (٦٠٦) طلاب وطالبات، وتشكّل ما نسبته (٥٥,٢٪) من مجتمع الدراسة، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، والجدول (٢) يبين توزّع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول (٢)

يبين توزّع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة
التخصص	أدبي	٤٠٠	٦٦٪
	علمي	١٤٩	٢٤,٦٪
	إدارة معلوماتية	٥٧	٩,٤٪
المستوى الدراسي	سنة أولى	٢١٥	٣٥,٤٪
	سنة ثانية	٢١٣	٣٥,٢٪
	سنة ثالثة	١٦٨	٢٧,٧ ٪
	سنة رابعة	١٠	١,٧٪
المعدل التراكمي	ممتاز	١٦٥	٢٧,٢٪
	جيد جداً	٢٣٢	٣٨,٣٪
	جيد	١٧٣	٢٨,٥٪
	مقبول	٣٦	٦٪

أداة الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة الحالية، أعدّ الباحثان استبانة موجهة لطلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأنروا – الأردن، تتعلق بالمشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة. وقد استعان الباحثان في إعداد أداة الدراسة بالمصادر الآتية:

- استبانات الدراسات التي تناولت موضوع المشكلات التي تواجه طلبة الجامعات، ومن هذه الدراسات: دراسة (الكندري، ١٩٩٧) ، ودراسة (سليمان وأبو زريق، ٢٠٠٧) ، ودراسة (سليمان والصمادي، ٢٠٠٨) ، ودراسة (عقل، ٢٠١٠) . وتألفت أداة الدراسة في صورتها الأولية من (٦٥) فقرة، موزعة على أربعة مجالات على النحو الآتي: المجال الدراسي، ويشتمل على الفقرات (١– ٢٠) . مجال الإرشاد الأكاديمي، ويشتمل على الفقرات (٢١– ٣٦) . مجال الامتحانات، ويشتمل على الفقرات (٣٧– ٤٧) . مجال المكتبة الجامعية، ويشتمل على الفقرات (٤٨– ٦٥) .
- الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة.

صدق أداة الدراسة:

تأكد الباحثان من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، عن طريق عرضها في صورتها الأولية على (١٥) عضو هيئة تدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا، وكلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأنروا – الأردن، من ذيي الاختصاص في أصول التربية والإدارة التربوية، وعلم النفس التربوي، وذلك للحكم على مدى انتماء الفقرات للمجالات التي حُدِّدت، والحكم على درجة مناسبة الفقرات من حيث صياغتها، وقد اعتمد الباحثان موافقة (١٢) من المحكمين فأكثر على الفقرة، أساساً للإبقاء عليها، وقد أُخذ بملاحظات المحكمين، وأُعيدت صياغة (٦) فقرات، وحُذفت (٤) فقرات من مجال الإرشاد الأكاديمي، و (٣) فقرات من مجال الامتحانات، و (٢) فقرة من مجال المكتبة الجامعية، وأصبحت الأداة في صورتها النهائية تتألف من (٥٦) فقرة، موزعة على مجالات الدراسة على النحو الآتي:

المجال الدراسي، ويشتمل على (٢٠) فقرة، ومجال الإرشاد الأكاديمي، ويشتمل على (١٢) فقرة، ومجال الامتحانات، ويشتمل على (١٢) فقرة، ومجال المكتبة الجامعية، ويشتمل على (١٢) فقرة.

ثبات الأداة:

تحقَّق الباحثان من ثبات أداة الدراسة بطريقة إعادة الاختبار (Test- re- test) على عينة مكونة من (٢٥) طالباً وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية، ومن خارج أفراد عينة الدراسة، وبعد أسبوعين من التطبيق الأول، أعيد تطبيق الاختبار مرة ثانية على العينة نفسها، وتم إيجاد معامل الإرتباط بين درجات المقياس في التطبيقين الذى بلغ (٠,٨٣) ، وتعدُّ هذه القيمة دالة على مناسبة الأداة لتحقيق أهداف الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

١. **المتغيرات المستقلة**، وتشتمل:

- متغير التخصص، وله ثلاثة مستويات (أدبي، علمي، إدارة معلوماتية) .
- متغير المستوى الدراسي، وله أربعة مستويات (السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة) .
- متغير المعدل التراكمي، وله أربعة مستويات (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول) .

٢. **المتغير التابع**: المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية، من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، والتي قيست من خلال استجابات أفراد العينة على جميع فقرات أداة الدراسة المتعلقة بالمشكلات الأكاديمية التي تواجههم.

إجراءات الدراسة:

قام الباحثان بالإجراءات الآتية:

- ♦ تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
- ♦ إعداد أداة الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها.
- ♦ توزيع الاستبانة على أفراد العينة، وتوضيح بعض الفقرات.
- ♦ جمع الاستبانات، وتدقيقها، وإدخال البيانات في الحاسوب لمعالجتها وفق متطلبات الدراسة.
- ♦ وفي ضوء التدريج الخماسي الذي اُعتمد للإجابة عن فقرات الدراسة، فقد صُنِّفت استجابات أفراد العينة على استبانة المشكلات الأكاديمية إلى ثلاثة مستويات، (كبيرة، متوسطة، قليلة) ، تستند إلى المعايير الآتية: الحد الأعلى لبدائل الدراسة هو (٥) درجات، والحد الأدنى هو (١) درجة، وبطرح الحد الأدنى من الحد الأعلى يكون الناتج (٤) ، ويقسم الناتج على ثلاثة مستويات: ٤÷٣= ١,٣٣، وعليه يكون:

- ♦ الحد الأدنى = ١+ ١,٣٣= ٢,٣٣
- ♦ الحد المتوسط = ٢,٣٤+ ١,٣٣=٣,٦٧
- ♦ الحد الأعلى = ٣,٦٨ فأكثر

وبذلك تصبح أوزان الفقرات على النحو الآتي:

- الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (٣,٦٨- ٥,٠٠) تعني أن الفقرة تمثّل مشكلة كبيرة للطلبة.
- الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (٢,٣٤- ٣,٦٧) تعني أن الفقرة تمثّل مشكلة متوسطة للطلبة.
- الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (١,٠٠- ٢,٣٣) تعني أن الفقرة تمثل مشكلة قليلة للطلبة.

المعالجة الإحصائية:

اُستخدم في البحث الأساليب الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول، اُستخرجت المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني، اُستخدم تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ السؤال الأول: **ما درجة حدّة المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأنروا –الأردن من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟** .

للإجابة عن هذا السؤال تم استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورُتبت الفقرات، ودرجة حدّة المشكلات على فقرات مجالات الدراسة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، والجداول: (٣) ، (٤) ، (٥) ، (٦) تبين ذلك:

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وترتيب الفقرات ودرجة حدّة المشكلات على فقرات المجال (الدراسي) من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات	درجة حدة المشكلة
١	تكرار بعض الموضوعات بين المقررات الدراسية	٣,٣٦	١,٢٦	١٠	متوسطة
٢	يغلب على الخطط الدراسية المقررات العامة	٣,٣٣	٠,٩٥	١٢	متوسطة
٣	صعوبة المواد الدراسية	٣,٧١	٠,٩٢	٤	كبيرة
٤	انخفاض صوت بعض الأساتذة في المحاضرة	٢,٦٤	١,١٧	١٧	متوسطة
٥	اعتماد المقررات الدراسية على الحفظ والاستظهار	٣,٨٩	١,١١	١	كبيرة
٦	الدراسة في تخصص لم أكن أرغب فيه	٣,٠٦	١,٥٦	١٥	متوسطة
٧	استخدام طرق وأساليب تقليدية في تدريس المواد	٣,٥٩	١,٠٩	٧	متوسطة
٨	كثرة الواجبات والتقارير والأبحاث المطلوبة لكل مادة دراسية	٣,٦٨	١,١٣	٥	كبيرة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات	درجة حدة المشكلة
٩	قلة اهتمام الأساتذة بالمشكلات الدراسية للطلبة	٣,٢٩	١,١٨	١٣	متوسطة
١٠	كثرة المواد الدراسية في الفصل الدراسي	٣,٥٨	١,١٦	٨	متوسطة
١١	عدم توافر المراجع الكافية لكثيرٍ من المواد الدراسية	٣,٥٤	١,٢٣	٩	متوسطة
١٢	عدم توافر الوقت الكافي للدراسة	٣,٠٨	١,١٤	٢	كبيرة
١٣	عدم الفهم الكافي لكثيرٍ من المحاضرات	٢,٩٩	١,١٠	١٦	متوسطة
١٤	عدم كفاءة بعض الأساتذة	٢,٤٦	١,٢٠	١٨	متوسطة
١٥	تركيز المقررات الدراسية على الجوانب النظرية	٣,٧٥	١,١٣	٣	كبيرة
١٦	المحاضرات متتالية بدون استراحة كافية	٣,٦٠	١,٢٥	٦	متوسطة
١٧	تدريس المقررات العملية بأسلوب نظري	٣,٢٥	١,٢٤	١٤	متوسطة
١٨	عدم التزام بعض الأساتذة بمواعيد المحضرات	١,٩٣	١,٢٠	٢٠	قليلة
١٩	كثرة المواد الدراسية التي لا تتعلق بالتخصص	٣,٣٤	١,٢٦	١١	متوسطة
٢٠	عدم التزام بعض الأساتذة بالخطط الدراسية	٢,٢١	١,١٣	١٩	قليلة
	الكلي	٣,٢٥	٠,٦٤		متوسطة

يتبين من الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت ما بين (١,٩٣– ٣,٨٩) ، وتراوحت الإنحرافات المعيارية ما بين (٠,٩٢– ١,٥٦) ، وبلغ المتوسط الحسابي على المجال ككل (٣,٢٥) ، بانحراف معياري (٠,٦٤) ، وهذا يعني أن درجة حدة المشكلات الأكاديمية على المجال الدراسي قد جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وقد جاءت الفقرات الآتية على قمة الفقرات التي تشكل مشكلة كبيرة للطلبة من وجهة نظرهم، (مرتبة تنازلياً) : الفقرة رقم (٥) ، التي تنص على: اعتماد المقررات الدراسية على الحفظ والاستظهار، وقد يعزى ذلك كون معظم أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الطرق التقليدية في تدريسهم، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى أن مصممي هذه المقررات يميلون إلى الطريق الأسهل في وضع المقررات الدراسية. والفقرة رقم (١٢) ، التي تنص على: عدم توافر الوقت الكافي للدراسة، وقد يعزى ذلك كون المقررات الدراسية تعتمد على الحفظ والإستظهار، مما يتطلب من الطلبة وقتاً طويلاً في الدراسة، بالإضافة إلى كثرة الواجبات التي يكلفون القيام بها، كالأبحاث، والتقارير، لذا لا يتوافر الوقت الكافي لهم للدراسة.. والفقرة رقم (١٥) ، التي تنص على: تركيز المقررات الدراسية على الجوانب النظرية، وقد يعزى ذلك

إلى قصور من مخططي المقررات الدراسية وواضعيها، من حيث إفتقارهم للخبرة اللازمة لإثراء المقررات الدراسية ببعض الجوانب العملية التطبيقية. والفقرة رقم (٣) ، التي تنص على: صعوبة المواد الدراسية، وقد يعزى ذلك إلى إفتقار المقررات الدراسية إلى الجوانب العملية، مما ينعكس على طرق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس، مما يجعل الطلبة يشعرون بالملل والصعوبة، وقد أشارت نتائج دراسة قام بها هوبر ووليام (Hoo-er & William, 1993) إلى أن (٥٢,٦٪) من عينة الدراسة لم تكن راضية عن التحصيل الدراسي، وذلك لصعوبة الامتحانات واختلاف أسلوب التعامل في التقويم من مدرس إلى آخر. والفقرة رقم (٨) ، التي تنص على: كثرة الواجبات والتقارير والأبحاث المطلوبة لكل مادة دراسية، وقد يعزى ذلك كون التقارير والواجبات والأبحاث هي من متطلبات النجاح في المادة الدراسية، وقد يشعر الطلبة بكثرة هذه المتطلبات كونهم لا يجدون الوقت الكافي للقيام بهذه المتطلبات، ولعدم توافر المراجع المتنوعة في المكتبة الجامعية، وقد أكّد هذه النتيجة صقر (٢٠٠٣) ، حيث ذكر أن من المعوقات التي تواجه الطلبة في الجامعات كثرة الواجبات المطلوبة لكل مادة دراسية.

وقد جاءت الفقرتان الآتيتان من أقل الفقرات التي تشكل مشكلة للطلبة من وجهة نظرهم (مرتبة تصاعدياً) ، الفقرة رقم (١٨) ، التي تنص على: عدم التزام بعض الأساتذة بمواعيد المحاضرات، والفقرة رقم (٢٠) ، التي تنص على: عدم التزام بعض الأساتذة بالخطط الدراسية.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات ودرجة حدّة المشكلات على فقرات مجال (الإرشاد الأكاديمي) من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات	درجة حدة المشكلة
٢١	عدم معرفة الطلبة بنظام الساعات المعتمدة	٢,٥٣	١,٣٩	١٢	متوسطة
٢٢	تضارب المواد في الجدول الدراسي	٣,٠٧	١,٣٧	٨	متوسطة
٢٣	عدم أخذ رأي الطلبة عند طرح المواد الدراسية	٤,٠٧	١,٢٥	١	كبيرة
٢٤	لا يتوافر الوقت الكافي للمرشد الأكاديمي لمناقشة الطلبة في خططهم الدراسية	٣,٦٣	١,٢٩	٣	متوسطة
٢٥	عملية الارشاد الأكاديمي غير واضحة للمرشد الأكاديمي	٣,٣٨	١,٣٠	٦	متوسطة
٢٦	لا يخصص المرشد الأكاديمي وقتاً كافياً للارشاد	٣,٤٣	١,٣٣	٥	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات	درجة حدة المشكلة
٢٧	عدم التزام المرشد الأكاديمي بالساعات المخصصة لارشاد الطلبة	٣,٠٢	١,٤٠	٩	متوسطة
٢٨	ازدحام غرفة المرشد الأكاديمي بالأساتذة يحرج الطلبة من الاستفسار وطلب المساعدة من المرشد	٢,٩٢	١,٣٤	١٠	متوسطة
٢٩	لا يدقق المرشد الأكاديمي في ملفي الارشادي عند تسجيل المواد الدراسية	٣,١٠	١,٣١	٧	متوسطة
٣٠	لا يحتفظ المرشد الأكاديمي بملف خاص بمسيرة الطلبة التعليمية	٢,٨٢	١,٣٣	١١	متوسطة
٣١	قلة تنوع المواد المطروحة	٣,٦٠	١,٢٠	٤	متوسطة
٣٢	عدم مراعاة توقيت طرح المواد في الجدول الدراسي	٣,٦٨	١,١٨	٢	كبيرة
	الكلي	٣,٢٧	٠,٨٣		متوسطة

يتبين من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت ما بين (٢,٥٣- ٤,٠٧) ، وتراوحت الإنحرافات المعيارية ما بين (١,١٨- ١,٤٠) ، وبلغ المتوسط الحسابي على المجال ككل (٣,٢٧) ، بانحراف معياري (٠,٨٣) ، وهذا يعني أن درجة حدة المشكلات الأكاديمية على مجال الإرشاد الأكاديمي قد جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وقد جاءت الفقرات الآتية على قمة الفقرات التي تشكل مشكلة كبيرة للطلبة من وجهة نظرهم، (مرتبة تنازلياً) : الفقرة رقم (٢٣) ، التي تنص على: عدم أخذ رأي الطلبة عند طرح المواد الدراسية، وقد يعزى ذلك لكون الكلية تتبع منهجية معينة في طرح المواد الدراسية، تتمثل في طرح المواد بما يتناسب وتخصصات أعضاء الهيئة التدريسية، وبما يتناسب والنصاب التدريسي، وعدم استقدام محاضرين من خارج الكلية، بمعنى آخر وكأن الكلية تسير وفق النظام السنوي. والفقرة رقم (٣٢) ، التي تنص على: عدم مراعاة توقيت طرح المواد في الجدول الدراسي، وقد يعزى ذلك لكون الدوام في الكلية لجميع الموظفين الإداريين والعمال، لا يمتد لساعات طويلة، وهذا يفرض على الكلية أن تطرح المواد الدراسية في فترات زمنية مكتظة.

وقد جاءت الفقرتان الآتيتان من أقل الفقرات التي تشكل مشكلة للطلبة من وجهة نظرهم (مرتبة تصاعدياً) ، الفقرة رقم (٢١) ، التي تنص على: عدم معرفة الطلبة بنظام الساعات المعتمدة، والفقرة رقم (٣٠) ، التي تنص على: لا يحتفظ المرشد الأكاديمي بملف خاص بمسيرة الطلبة التعليمية.

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وترتيب الفقرات ودرجة حدّة المشكلات على فقرات مجال (الإمتحانات) من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات	درجة حدة المشكلة
٣٣-	تركيز الامتحانات على الحفظ والاستظهار	٤,٠١	١,٢٠	١	كبيرة
٣٤-	وجود أكثر من امتحان في جدول الامتحانات النهائية	٣,٦٣	١,٣٣	٥	متوسطة
٣٥-	استخدام الامتحانات كمعيار أساسي في تقييم أداء الطلبة	٣,٩١	١,٢٤	٢	كبيرة
٣٦-	عدم تنوع أسئلة الامتحانات وفق المستويات المعرفية	٣,٤١	١,٢١	٨	متوسطة
٣٧-	عدم تنوع أسئلة الامتحانات حسب الشكل (مقالية، موضوعية....)	٣,١٨	١,٢٩	١١	متوسطة
٣٨-	عدم التنسيق بين الأساتذة في مواعيد الامتحانات الفترية	٣,٦١	١,٢٨	٦	متوسطة
٣٩-	انخفاض علامات الامتحانات	٣,٥١	١,٢٢	٧	متوسطة
٤٠-	وضع الأسئلة الموحدة للمساقات متعددة الشعب	٣,٧٥	١,١٩	٤	كبيرة
٤١-	قلة عدالة الأساتذة في وضع العلامات	٣,٣٠	١,٣٣	٩	متوسطة
٤٢-	كثرة الامتحانات وازدحامها	٣,٨٠	١,١٤	٣	كبيرة
٤٣-	اجراء الامتحانات في العطل الاسبوعية	٢,٤٢	١,٣٧	١٢	متوسطة
٤٤-	نظام التقييم المتبع في الجامعة	٣,٢٢	١,١٤	١٠	متوسطة
الكلي		٣,٤٨	٠,٧٣		متوسطة

يتبين من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت ما بين (٢,٤٢- ٤,٠١) ، وتراوحت الإنحرافات المعيارية ما بين (١,١٤- ١,٣٧) ، وبلغ المتوسط الحسابي على المجال ككل (٣,٤٨) ، بانحراف معياري (٠,٧٣) ، وهذا يعني أن درجة حدة المشكلات الأكاديمية على مجال الإمتحانات قد جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وقد جاءت الفقرات الآتية على قمة الفقرات التي تشكل مشكلة كبيرة للطلبة من وجهة نظرهم، (مرتبة تنازلياً) : الفقرة رقم (٣٣) ، التي تنص على: تركيز الامتحانات على الحفظ والاستظهار، وقد يعزى ذلك لكون المقررات الدراسية في مجملها تركز على الجوانب النظرية، ولأن معظم أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الطرق التقليدية في تدريسهم، التي تركز على إعطاء المعلومات من قبل الأساتذة، واسترجاعها في الامتحانات. والفقرة رقم (٣٥) ، التي تنص على: استخدام الامتحانات معياراً أساسياً في تقويم أداء الطلبة، وقد

يعزى ذلك لكون بعض أعضاء هيئة التدريس يلجأون إلى أسهل الطرق لتقييم أداء الطلبة، وهي الامتحانات، من منطلق أن طرق التقويم الأخرى تحتاج إلى جهد ووقت وقدرة على إعدادها، وكذلك دعوى بعض الأساتذة أن المهمَّات الكثيرة المنوطة بهم لا تتيح لهم وقتاً كافياً لاستخدام طرق تقويم متعددة. والفقرة رقم (٤٢) ، التي تنص على: كثرة الامتحانات وازدحامها، وقد يعزى ذلك إلى غياب التنسيق بين أعضاء هيئة التدريس في مواعيد إجراء الإمتحانات الفترية للطلبة، مما يجعل الطلبة يعانون من ازدحام الإمتحانات وكثرتها. والفقرة رقم (٤٠) ، التي تنص على: وضع الأسئلة الموحدة للمساقات متعددة الشعب، وقد يعزى ذلك لكون إعداد نماذج متعددة للأسئلة يتطلب جهداً ووقتاً وقدرة على الموازنة بين الأسئلة من حيث نوعيتها ودرجة مناسبتها لمستويات الطلبة في الشعب المختلفة، مما قد لا يتوافر لدى جميع أعضاء الهيئة التدريسية، لذا نجد أن الغالبية منهم يميلون إلى اعتماد نموذج واحد لجميع الشعب.

وقد جاءت الفقرتان الآتيتان من أقل الفقرات التي تشكل مشكلة للطلبة من وجهة نظرهم (مرتبة تصاعدياً) ، الفقرة رقم (٤٣) ، التي تنص على: اجراء الامتحانات في العطل الاسبوعية، والفقرة رقم (٣٧) ، التي تنص على: عدم تنوع أسئلة الامتحانات حسب الشكل (مقالية، موضوعية....)

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وترتيب الفقرات ودرجة حدّة المشكلات على فقرات مجال (المكتبة الجامعية) من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

ررقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات	درجة حدة المشكلة
٤٥-	المراجع المتوافرة في المكتبة مراجع قديمة	٣,٧٣	١,٢٤	٤	كبيرة
٤٦-	عدم توافر مقاعد مريحة للقراءة داخل المكتبة	٣,٢٢	١,٣٧	١٠	متوسطة
٤٧-	عدم توافر الهدوء داخل المكتبة	٢,٩١	١,٣٨	١٢	متوسطة
٤٨-	عدم وجود خدمة الكترونية للمراجع	٣,٨٣	١,٤٥	٣	كبيرة
٤٩-	عدم وجود مراجع حديثة تخدم جميع التخصصات	٣,٩٢	١,٣٢	٢	كبيرة
٥٠-	عدم وجود مجلات علمية محكمة	٣,٠٥	١,٣٦	٧	متوسطة
٥١-	عدم وجود تسهيلات للنسخ والتصوير داخل المكتبة	٣,٩٧	١,٣٣	١	كبيرة
٥٢-	عدم تعاون موظفي المكتبة مع الطلبة	٣,١٨	١,٤٢	١١	متوسطة
٥٣-	قلة عدد المراجع المسموح باستعارتها من المكتبة	٣,٤٥	١,٣٤	٨	متوسطة

ررقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات	درجة حدة المشكلة
٥٤-	قلة المدة الزمنية لاعارة الكتب من المكتبة	٣,٦٩	١,٢٨	٥	كبيرة
٥٥-	يزعجني كتابة الملاحظات من قبل الطلبة على كتب المكتبة	٣,٣٨	١,٣٤	٩	متوسطة
٥٦-	يزعجني عدم ترميم المراجع التالفة	٣,٥٢	١,٣٣	٦	متوسطة
	الكلي	٣,٥٣	٠,٨٥		متوسطة

يتبين من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت ما بين (٢,٩١- ٣,٩٧) ، وتراوحت الإنحرافات المعيارية ما بين (١,٢٤- ١,٤٥) ، وبلغ المتوسط الحسابي على المجال ككل (٣,٥٣) ، بانحراف معياري (٠,٨٥) ، وهذا يعني أن درجة حدة المشكلات الأكاديمية على مجال المكتبة الجامعية قد جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وقد جاءت الفقرات الآتية على قمة الفقرات التي تشكل مشكلة كبيرة للطلبة من وجهة نظرهم، (مرتبة تنازلياً) : الفقرة رقم (٥١) ، التي تنص على: عدم وجود تسهيلات للنسخ والتصوير داخل المكتبة، وقد يعزى ذلك إلى اعتماد الكلية على متعهد خاص يقوم بهذه المهمات، وعدم رغبة الكلية في إشغال موظفي المكتبة بالأمور المادية. والفقرة رقم (٤٩) ، التي تنص على: عدم وجود مراجع حديثة تخدم جميع التخصصات، وقد يعزى ذلك إلى قصور يعود إلى أعضاء هيئة التدريس، من حيث عدم تزويد المكتبة بأسماء مراجع حديثة. والفقرة رقم (٤٨) ، التي تنص على: عدم وجود خدمة الكترونية للمراجع، وقد يعزى ذلك كون موظفي المكتبة هم في مجملهم من الموظفين القدامى، ولا يتوافر لديهم الخبرة الكافية للتعامل مع التقنيات الحديثة، ولا يعني ذلك خلو المكتبة تماماً من الخدمة الالكترونية. والفقرة رقم (٤٥) ، التي تنص على: المراجع المتوافرة في المكتبة مراجع قديمة، وقد يعزى ذلك لعدم تزويد المكتبة بالمراجع الحديثة، وهذا يتطلب أن تزود المكتبة بالمراجع الحديثة وفق خطط منهجية مدروسة، وقد ذكر بيرد وآخرون (Beard, & et al) ، أن من المعوقات التي تواجه طلبة الجامعات نظام الإعارة، وقلة المراجع الحديثة اللازمة لبعض التخصصات. والفقرة رقم (٥٤) ، التي تنص على: قلة المدة الزمنية لاعارة الكتب من المكتبة، وقد يعزى ذلك لكون المراجع الموجودة في المكتبة، والتي تناسب التخصصات الموجودة في الكلية، قليلة، لذا تلجأ المكتبة إلى تقليل مدة إعارة الكتب للطلبة، حتى يفسح المجال للطلبة الآخرين للأعارة، إضافة إلى ما ذكر فإن عدد النسخ من هذه الكتب محدوداً.

وقد جاءت الفقرتان الآتيتان من أقل الفقرات التي تشكل مشكلة للطلبة من وجهة نظرهم (مرتبة تصاعدياً) ، الفقرة رقم (٤٧) ، التي تنص على: عدم توافر الهدوء داخل المكتبة، والفقرة رقم (٥٢) ، التي تنص على: عدم تعاون موظفي المكتبة مع الطلبة.

◄ السؤال الثاني: **هل يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى = α) (٠,٠٥ في المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والاداب الجامعية/ الأنروا – الأردن، تبعاً لمتغيرالتخصص؟** .

للإجابة عن هذا السؤال اُستخدم تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA)

لدلالة الفروق في المتوسط الحسابي لمتوسط إستجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيرالتخصص والجدول (٧) يبين ذلك:

الجدول (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA) لدلالة الفروق في المشكلات الأكاديمية التي تواجه أفراد العينة على مجالات الدراسة تبعاً لمتغير التخصص:

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الدراسي	بين المجموعات	٠,٣٣٨	٢	٠,١٦٩	٠,٥٢٣	٠,٥٩٣
	داخل المجموعات	١٩٤,٨١١	٦٠٣	٠,٣٢٣		
	الكلي	١٩٥,١٤٩	٦٠٥			
الإرشاد الأكاديمي	بين المجموعات	٣,٧٠١	٢	١,٨٥١	٢,٦٩٩	٠,٠٦٨
	داخل المجموعات	٤١٣,٣٧٤	٦٠٣	٠,٦٨٦		
	الكلي	٤١٧,٠٧٥	٦٠٥			
الإمتحانات	بين المجموعات	١,٥١٤	٢	٠,٧٥٧	١,٤٢٩	٠,٢٤٠
	داخل المجموعات	٣١٩,٣٧٠	٦٠٣	٠,٥٣٠		
	الكلي	٣٢٠,٨٨٤	٦٠٥			
المكتبة الجامعية	بين المجموعات	٠,٧٩٤	٢	٠,٣٩٧	٠,٥٤٧	٠,٥٧٩
	داخل المجموعات	٤٣٧,٥٥٥	٦٠٣	٠,٧٢٦		
	الكلي	٤٣٨,٣٤٩	٦٠٥			
الكلي	بين المجموعات	١,٠٤٧	٢	٠,٥٢٤	١,٢٩٦	٠,٢٧٤
	داخل المجموعات	٢٤٣,٦٥٤	٦٠٣	٠,٤٠٤		
	الكلي	٢٤٤,٤٠١	٦٠٥			

يتبين من الجدول (٧) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ = α) في المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأنروا – الأردن، تبعاً لمتغير التخصص على مجالات الدراسة: الدراسي، الإرشاد الأكاديمي، الامتحانات، المكتبة الجامعية، وعلى الدرجة الكلية. حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة على المجالات السابقة (بالترتيب) : (٠,٥٢٣) ، (٢,٦٩٩)) ، (١,٤٢٩) ، (٠,٥٤٧) ، (١,٢٩٦) ، وجميع هذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ = α) . وقد يعزى ذلك إلى كون الطلبة يتعرضون لمشكلات أكاديمية بالدرجة نقسها تقريباً، بغض النظر عن التخصص، ويعود ذلك أيضاً إلى تماثل البيئة التعليمية التعلمية، سواء ما يتعلق بالدراسة، أم بنظام الإمتحانات، أم بطرق التدريس، وكذلك يتعرضون للأنظمة والقوانين والتعليمات نفسها التي تتعلق بمسيرتهم التعليمية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (العيساوي، ١٩٨٩) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في المشكلات بين الطلبة تعزى لمتغير التخصص، ودراسة (بطاح والطراونة، ١٩٩٩) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في المشكلات بين الطلبة تعزى لمتغير التخصص، ودراسة (سعادة، وزامل، وأبو زيادة، ٢٠٠٢) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في المشكلات بين الطلبة تعزى لمتغير التخصص، ودراسة (البنا والربيعي، ٢٠٠٦) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في شيوع وحدّة المشكلات بين أفراد العينة تبعاً للتخصص، ودراسة (سليمان والصمادي، ٢٠٠٨) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في طبيعة المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، تبعاً لمتغير التخصص.

◄ السؤال الثالث: **هل يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأنروا – الأردن، تبعاً لمتغيرالمستوى الدراسي؟**

للإجابة عن هذا السؤال اُستخدم تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA)

لدلالة الفروق في المتوسط الحسابي لمتوسط استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي والجدول (٨) يبين ذلك:

الجدول (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA) لدلالة الفروق في المشكلات الأكاديمية التي تواجه أفراد العينة على مجالات الدراسة تبعاً للمستوى الدراسي:

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الدراسي	بين المجموعات	٣,٨٦٠	٣	١,٢٨٧	٤,٠٤٩*	٠,٠٠٧
	داخل المجموعات	١٩١,٢٩٠	٦٠٢	٠,٣١٨		
	الكلي	١٩٥,١٤٩	٦٠٥			
الإرشاد الأكاديمي	بين المجموعات	١٠,٦١٧	٣	٣,٥٣٩	٥,٢٤٢*	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٤٠٦,٤٥٨	٦٠٢	٠,٦٧٥		
	الكلي	٤١٧,٠٧٥	٦٠٥			
الإمتحانات	بين المجموعات	٢,٧٦٨	٣	٠,٩٢٣	١,٧٤٦	٠,١٥٦
	داخل المجموعات	٣١٨,١١٦	٦٠٢	٠,٥٢٨		
	الكلي	٣٢٠,٨٨٤	٦٠٥			
المكتبة الجامعية	بين المجموعات	١٧,٥٤٦	٣	٥,٨٤٩	٨,٣٦٧*	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٤٢٠,٨٠٤	٦٠٢	٠,٦٩٩		
	الكلي	٤٣٨,٣٤٩	٦٠٥			
الكلي	بين المجموعات	٦,٧٣١	٣	٢,٢٤٤	٥,٦٧٥*	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٣٧,٩٧١	٦٠٢	٠,٣٩٥		
	الكلي	٢٤٤,٧٠١	٦٠٥			

* دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (٨) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأنروا – الأردن، تبعاً لمتغير المستوى الدراسي على المجالات: الدراسي، الإرشاد الأكاديمي، والمكتبة الجامعية، وعلى الدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة على المجالات السابقة (بالترتيب): (٤,٠٤٩)، (٥,٢٤٢)، (٨,٣٦٧)، (٥,٦٧٥). وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥). بينما تبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة في مجال الامتحانات، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,٧٤٦) وهي قيمة أقل من قيمة (ف) الحرجة عند مستوى الدلالة (٠,١٥٦).

ولتحديد دلالة الفروق بين متوسط استجابات فئات متغير المستوى الدراسي، أجري اختبار المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه، والجدول (٩) يبين ذلك:

الجدول (٩)

نتائج إختبار شيفيه (Scheffet) للكشف عن مصادر الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغيرالمستوى الدراسي:

المجالات	المستوى الدراسي	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
الدراسي	سنة أولى	٠,٠٦٧	– ٠,١٩٨*	– ٠,١٩١
	سنة ثانية	----	– ٠,١٣٢	– ٠,١٢٥
	سنة ثالثة	----	----	+ ٠,٠٠٧
الإرشاد الأكاديمي	سنة أولى	– ٠,١٥٠	– ٠,٣٠٢*	– ٠,٥٩١
	سنة ثانية	----	– ٠,١١٢	– ٠,٠٤٧
	سنة ثالثة	----	----	– ٠,٢٩٠
الإمتحانات	سنة أولى	– ٠,٠٥٨	– ٠,١٧٠	– ٠,١٥٠
	سنة ثانية	----	– ٠,١١٢	– ٠,٠٤٧
	سنة ثالثة	----	----	+ ٠,٠٦٥
المكتبة الجامعية	سنة أولى	– ٠,٣٦٠*	– ٠,٣٣٦*	– ٠,٤٧٣
	سنة ثانية	----	+ ٠,٠٢٤	– ٠,١١٣
	سنة ثالثة	----	----	– ٠,١٣٧
الكلي	سنة أولى	– ٠,١٥٩	– ٠,٢٥١*	– ٠,٣٣٩
	سنة ثانية	----	– ٠,٠٩٣	– ٠,١٨١
	سنة ثالثة	----	----	– ٠,٠٨٨

* دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (٩) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأنروا – الأردن، في المجال الدراسي، بين طلبة السنة الثالثة، وطلبة السنة الأولى، لصالح طلبة السنة الثالثة. وكذلك تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في مجال الإرشاد الأكاديمي، بين طلبة السنة الثالثة، وطلبة السنة الأولى، لصالح طلبة السنة الثالثة. أما على مجال المكتبة الجامعية، فقد تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى

(α = ٠,٠٥) بين طلبة السنة الثانية، وطلبة السنة الأولى، لصالح طلبة السنة الثانية. ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين طلبة السنة الثالثة، وطلبة السنة الأولى، لصالح طلبة السنة الثالثة. أما على الدرجة الكلية للأداة، فقد تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين طلبة السنة الثالثة، وطلبة السنة الأولى، لصالح طلبة السنة الثالثة، ما سبق يعني أن طلبة السنوات الأعلى يواجهون مشكلات أكاديمية أكثر حدّة من طلبة السنتين الأولى والثانية، وقد يعزى ذلك إلى كون طلبة السنوات الأعلى قد تعرضوا خلال مسيرتهم الدراسية إلى مشكلات أكاديمية متنوعة، بسبب دراستهم في الكلية لفترة أطول من الطلبة في السنتين الأولى والثانية، وكذلك فإن طلبة السنتين الثالثة والرابعة يواجهون مشكلات أكاديمية متنوعة أثناء مرحلة التطبيق العملي في المدارس، بينما لم تظهر النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الطلبة على مجال الامتحانات. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (بطاح والطراونة، ١٩٩٩) التي أشارت نتائجها إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في حدّة المشكلات بين الطلبة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، ودراسة (العامري، ٢٠٠٣) التي أشارت نتائجها إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في المشكلات بين الطالبات تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، ودراسة (AL- Ghanim, 2005) التي أشارت نتائجها إلى أن الطلبة الذين على أبواب التخرج يعانون من مشكلات أكاديمية أقل من أقرانهم ما قبل التخرج، ودراسة (سليمان والصمادي، ٢٠٠٨) التي أشارت نتائجها إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في طبيعة المشكلات تعزى للمستوى الدراسي، لصالح المستوى الدراسي الأعلى، واختلفت مع نتائج دراسة (العيساوي، ١٩٨٩) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في المشكلات لدى الطلبة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، وكذلك إختلفت مع نتائج دراسة (سليمان وأبو زريق، ٢٠٠٧) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في المشكلات الدراسية لدى طلاب كلية المعلمين بتبوك تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

◄ السؤال الرابع: **هل يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والاداب الجامعية/ الأنروا– الأردن، تبعاً لمتغير المعدل التراكمي؟**

للإجابة عن هذا السؤال اُستخدم تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA)

لدلالة الفروق في المتوسط الحسابي لمتوسط إستجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي. والجدول (١٠) يبين ذلك

الجدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA) لدلالة الفروق في المشكلات الأكاديمية التي تواجه أفراد العينة على مجالات الدراسة تبعاً للمعدل التراكمي:

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الدراسي	بين المجموعات	١,٢١٩	٣	٠,٤٠٦	١,٢٦١	٠,٢٨٧
	داخل المجموعات	١٩٣,٩٣١	٦٠٢	٠,٣٢٢		
	الكلي	١٩٥,١٤٩	٦٠٥			
الإرشاد الأكاديمي	بين المجموعات	٥,٦٧٨	٣	١,٨٩٣	*٢,٧٧٠	٠,٠٤١
	داخل المجموعات	٤١١,٣٩٧	٦٠٢	٠,٦٨٣		
	الكلي	٤١٧,٠٧٥	٦٠٥			
الإمتحانات	بين المجموعات	٣,٠٨٨	٣	١,٠٢٩	١,٩٥٠	٠,١٢٠
	داخل المجموعات	٣١٧,٧٩٥	٦٠٢	٠,٥٢٨		
	الكلي	٣٢٠,٨٨٤	٦٠٥			
المكتبة الجامعية	بين المجموعات	١,٩٥٣	٣	٠,٦٥١	٠,٨٩٨	٠,٤٤٢
	داخل المجموعات	٤٣٦,٣٩٦	٦٠٢	٠,٧٢٥		
	الكلي	٤٣٨,٣٤٩	٦٠٥			
الكلي	بين المجموعات	١,١٤٧	٣	٠,٣٨٢	٠,٩٤٥	٠,٤١٨
	داخل المجموعات	٢٤٣,٥٥٤	٦٠٢	٠,٤٠٥		
	الكلي	٢٤٤,٧٠١	٦٠٥			

* دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١٠) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأنروا – الأردن، تبعاً لمتغير المعدل التراكمي على المجالات: الدراسي، الامتحانات، المكتبة الجامعية، وعلى الدرجة الكلية. حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة على المجالات السابقة (بالترتيب) : (٢٦١،١) ، (٩٥٠،١) ، (٨٩٨،٠) ، (٩٤٥،٠) ، وجميع هذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥) . وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (العيساوي، ١٩٨٩) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في

المشكلات لدى الطلبة تعزى لمتغير المعدل التراكمي، ودراسة (سليمان وأبو زريق، ٢٠٠٧) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المشكلات الدراسية لدى الطلبة تعزى لمتغير المعدل التراكمي. بينما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مجال الإرشاد الأكاديمي بين الطلبة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢،٧٧٠) ، وهي قيمة أكبر من قيمة (ف) الحرجة عند مستوى الدلالة (٠،٠٤١) .

ولتحديد دلالة القروق بين متوسط استجابات فئات متغير المعدل التراكمي، أجري اختبار المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه، والجدول (١١) يبين ذلك:

الجدول (١١)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffet) للكشف عن مصادرالفروق بين المتوسطات في مجال الإرشاد الأكاديمي تبعاً لمتغير المعدل التراكمي:

المعدل التراكمي	جيد جداً	جيد	مقبول
ممتاز	- ٠,٠٢٤	٠,١٤٣	٠,٣١٤*
جيد جداً	----	٠,١٦٧*	٠,٣٣٨*
جيد	----	----	٠,١٧١

* دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١١) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في المشكلات التي تواجه الطلبة في مجال الإرشاد الأكاديمي، بين الطلبة من ذيي التقدير (ممتاز) والطلبة من ذيي التقدير (مقبول) لصالح الطلبة من ذيي التقدير (ممتاز) ، وكذلك وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين الطلبة من ذيي التقدير (جيد جداً) والطلبة من ذيي التقدير (جيد) لصالح الطلبة من ذيي التقدير (جيد جداً) . وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين الطلبة من ذيي التقدير (جيد جداً) والطلبة من ذيي التقدير (مقبول) لصالح الطلبة من ذيي التقدير (جيد جداً) . يتبين مما سبق أن الطلبة من ذيي المعدلات (ممتاز، وجيد جداً) يواجهون مشكلات تتعلق بالإرشاد الأكاديمي أكثر من الطلبة من ذيي المعدلات (جيد، ومقبول) ، وقد يعزى ذلك إلى كون هؤلاء الطلبة يسعون دائماً للتخرج المبكر، لذلك نجدهم يطالبون بطرح مواد دراسية أكثر، ونظراً لأن صلاحيات المرشدين الأكاديميين محدودة، كون أنظمة الكلية تعتمد منهجية خاصة في طرح المواد الدراسية، التي تتمثل بأن تكون المواد المطروحة بقدر نصاب أعضاء هيئة التدريس، بحيث يتم التحكم في أعداد الطلبة في كل شعبة، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى كون الطلبة من ذيي المعدلات المرتفعة حريصين على عدم الوقوع في أخطاء

تتعلق بتسجيل المواد الدراسية، لذا نجدهم الأكثر مراجعة للمرشدين الأكاديميين، فيكتشف هؤلاء الطلبة أن بعض المرشدين لا يقدم لهم الخدمة الإرشادية بشكل مدروس، أو يجدون المرشدين مشغولين في مهمَّات أخرى، أو أنهم لا يلتزمون بساعات الإرشاد، مما يولد لدى هؤلاء الطلبة قناعة بعدم جدوى الإرشاد الأكاديمي. بينما لم تظهر النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الطلبة من ذيي التقدير (جيد) والطلبة من ذيي التقدير (مقبول) . وقد يعزى ذلك كون الطلبة من ذيي التقدير (جيد، ومقبول) يكتفون بما تطرحه الكلية من مواد دراسية، ولا يسعون إلى تسجيل ساعات كثيرة، لكونها تشكل لهم عبئاً ثقيلاً، وفي الغالب تكون مراجعاتهم للمرشدين الأكاديميين محدودة، لذا نجد أن الإرشاد الأكاديمي لا يشكل لهم مشكلة بالحدة نفسها التي تواجه الطلبة المتميزين.

التوصيات:

انبثقت من نتائج الدراسة التوصيات الآتية:

١. أن يعمل أصحاب القرار في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية على إثراء المقررات الدراسية بالجوانب العملية، حتى يشعر الطلبة أن ما يتعلمونه في الكلية ليس بعيداً عن أرض الواقع، وأن لا تقتصر المقررات الدراسية على الحفظ والاستظهار، وهذا يتطلب الابتعاد قدر الإمكان عن الطرق التلقينية في التدريس، ويتطلب كذلك تنويع أسئلة الإمتحانات.

٢. تفعيل دور المرشدين الأكاديميين، بحيث يُخوَّلون بصلاحيات تتيح لهم تلبية حاجات الطلبة فيما يتعلق بطرح المواد الدراسية، وفي توقيت طرح المواد الدراسية بما لا يتعارض مع أنظمة الكلية.

٣. العمل على تزويد المكتبة بالمراجع الحديثة، وتوفير الخدمة الكترونية، مما يسّهل على الطلبة الحصول على المعلومات بوقت وجهد قليلين، مما يوفر لهم وقتاً للدراسة.

٤. إجراء دراسات تتناول مشكلات أخرى تواجه الطلبة، بمتغيرات متنوعة، وفي جامعات متنوعة البيئآت.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. البنا، أنور، والربيعي، عائد (٢٠٠٦) . مشكلات طلبة جامعة الأقصى بغزة من وجهة نظرالطلبة. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) ، ١٤ (١٢) ، غزة، ٥٠٥– ٥٣٧.

٢. آل مشرف، فريد (٢٠٠٠) . مشكلات طلبة جامعة صنعاء وحاجاتهم الإرشادية، (دراسة إستطلاعية) . المجلة التربوية، ١٤ (٥٤) ، جامعة الكويت، ١٧٢– ٢٠٠.

٣. بطاح، أحمد، والطراونة، اخليف (١٩٩٩) . مشكلات الطلبة الأجانب (غير العرب) في جامعة مؤتة في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية) ، ١٥ (٤) ، الأردن، ١٥٣– ١٧٠.

٤. الحسين، عبد (٢٠٠٨) . الصعوبات التي تواجه أساتذة الدراسات العليا وطلبتها في الجامعات العراقية. مجلة جامعة النجاح الوطنية للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، ٢٢ (٣) ، نابلس، فلسطين، . ٨٤٥ – ٨٨٧.

٥. داود، نسيمة (١٩٩٤) . الصعوبات التي يواجهها الطلبة الجدد في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالرضا عن الحياة الجامعية. مجلة دراسات (العلوم التربوية) ، ٢١ (٥) ، الجامعة الأردنية، ٢٤١ – ٢٨١.

٦. سعادة، جودت، وزامل، مجدي، وأبو زيادة اسماعيل (٢٠٠٢) . المشكلات التي يعاني منها الطلبة المغتربون في جامعة النجاح الوطنية خلال إنتفاضة الأقصى. مجلة إتحاد الجامعات لعربية، العدد (٤٠) ، ٢٠٥ – ٢٥٧.

٧. سليمان، شاهر، وأبو زريق، ناصر (٢٠٠٧) . مشكلات طلاب كلية المعلمين بتبوك في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد (٢٨) ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ٥٥ – ٧٢.

٨. سليمان، شاهر، والصمادي، محمد (٢٠٠٨) . المشكلات الأكاديمكية لدى طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيري التخصص والمستوى الدراسي. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (١٠٩) ، ١٠٣ – ١٤٩.

٩. سليمان، سعاد، والمنيزل، عبدالله (١٩٩٩) . درجة التوافق لدى طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بكل من متغيرات الجنس والفصل الدراسي والمعدل التحصيلي والموقع السكني. مجلة دراسات (العلوم التربوية) ، ٢٦ (١) ، الجامعة الأردنية، ١ – ١٧.

١٠. صقر، عبد العزيز (٢٠٠٣) . مشكلات الشباب الحالية والمستقبلية كما يراها طلاب جامعة طنطا. مجلة مستقبل التربية العربية، العدد (٢٩) ، القاهرة، ٦٥ – ٩٨.

١١. العامري، فاطمة (٢٠٠٣) . المشكلات الأكاديمية لدى طلاب جامعة الإمارات العربية المتحدة. مجلة كلية التربية، ٢٠ (١٨) ، ١١٩ – ١٧٨.

١٢. عقل، إياد (٢٠١٠) . المشكلات الدراسية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية وسبل التغلب عليها، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، قسم أصول التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

١٣. العيساوي، عبد الرزاق، (١٩٨٩) . مشكلات طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

١٤. العمايرة، محمد (٢٠٠٧) . المشكلات التي تواجه الطلبة الجدد بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، العدد (١١) ، جامعة قطر، ٥٣ – ٨١.

١٥. الكندري، أحمد (١٩٩٧) . بعض المشكلات التي يعاني منها طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية في الكويت. حولية كلية التربية، السنة (١٤) ، ٣٢ – ٦١.

١٦. مجلس وزراء الشباب والرياضة العرب (٢٠٠٢) . السياسة العربية للشباب، جامعة الدول العربية، ص: ٧.

١٧. النعيمي، جلال (٢٠٠٦) . إصلاح التعليم العالي في العراق. الجامعة المفتوحة للشؤون الإدارية، السويد.

١٨. ياسين، زين (٢٠٠٩) . مشكلات طلبة الدراسات العليا في كلية الآداب في جامعة النجاح الوطنية. مجلة جامعة النجاح الوطنية للأبحاث، ٢٣ (٢) ، عمادة البحث العلمي بجامعة النجاح الوطنية بنابلس – فلسطين، ٤٠٥ – ٤٣٧.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Al – Ghanim,A. (1983) . A Study of the Academic, Personal and Social Problems Perceived by Kuwaiti Undergraduate and Graduate Students in the United State, (Doctoral Dissertation) , District of Columbia, the George Washington.*
2. *Ball, C. & Eggins, H. , (1989) . Higher Education in to the 1990, New York, SAIH, Open University Press, Brifan.*
3. *Beard,S. Elmore, R. & etal. , (1982) . Assessment of Student Needs: Area of Stresses in the Campus Environment, Journal of College Student Personal, Vo1. 23,3 48- 350.*
4. *Das,A. & Ford, R. , (1986) . The Counselling Needs of Foreign Students, International Journal of the Advancement of Counselling, 9 (1) ,167-174.*
5. *Hooper,S. &William,P. (1993) . The Effects of Cooperative Learning and Learner Control on High – and Average – Ability Students Educational Technology , Research and Development , 41 (4) , 5- 16.*
6. *Lopez, C. &Watrin, C. , (1986) . Depression Psychological Separation and College Adustment, Journal of Counselling Psychology, Vo1. 33,52-56.*
7. *Muccowski ,J. , (1984) . Some Common Problems of New Students and Sources of help, Journal of College Student Personnel, 25 (6) ,550,552.*
8. *Okasha , A , Kamel ,M , Khlil , AH. & Bishry , Z. (1985) . Academic Difficulty Among Male Egyptian University Students. 11. Associations with Demographic and Psychological, The British Journal of Psychiatry, Vol. 146 , 144- 150.*
9. *Richard, D. (1986) . Delivering Counselling Services to International Students: The Experience of the American University of Beirut, Journal of College Student Personal, 28 (4) ,353- 357.*
10. *Trainin, G. ,& Swanson,L. (2005) . Cognition, Metacognitin , and Achievement of College Students with Learning Disabilities, Learning Qiiarteriy, Vol. 28 , 131- 139.*
11. *Learning with Students College*

12. *Wilson, B., (1984). Problems of University Experienced by Undergraduates in a Developing Country, Higher Education, 13 (1) ,1- 22.*

13. *Winter, G. , (1997) . Breaking the Camels back: Factors In- eluencing the Progress of First Nation Post Secondary Students Studying in Thunder Bay, Ontario, Canada, Dissertation Abstract International- A, 58 (6) , 2404.*

الاغتراب النفسي وأثره في مسؤولية التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل

د. محمد المومني*

أ. حمد علي طربيه**

* أستاذ مشارك/ قسم التربية الابتدائية/ كلية التربية/ جامعة اليرموك/ الأردن.

** ماجستير علم نفس/ جامعة اليرموك/ إربد/ الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الاغتراب النفسي وأثره في مسؤولية التحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل. تكونت عينة الدراسة من (٤٨٠) طالباً وطالبةً منهم (٢٤٢) طالباً، و (٢٣٨) طالبةً من طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل. واستخدم الباحثان مقياسين هما: مقياس الاغتراب النفسي ومقياس مسؤولية التحصيل الذهني. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل كان متوسطاً، وأن مسؤولية التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل كانت داخلية، كما أظهرت النتائج وجود أثر سلبي ودال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) للاغتراب النفسي في مسؤولية التحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة، أي أن الأفراد ذوي الاغتراب النفسي المنخفض كانوا أكثر ميلاً للضبط الخارجي.

Abstract:

This study aimed to find out the level of psychological alienation and its impact on the academic achievement responsibility among the secondary school students in Lower Galilee. The sample of the study consisted of (480) secondary school students. To achieve the aim of the study, the researchers used a psychological alienation scale and the academic achievement responsibility scale. The findings of the study showed that the students' level of psychological alienation was moderate, and the students' responsibility tended to the internal. On the other hand, the results indicated that there were negative significant differences on students' academic achievement responsibility at ($\alpha = 0.05$) due to their level of psychological alienation, which means that the students with a lower level of psychological alienation tended to have more external academic achievement responsibility.

مقدمة:

يعد الانتماء من الحاجات النفسية المهمَّة التي يسعى الفرد إلى تحقيقها وإشباعها من خلال العلاقات الاجتماعية التي يقيمها ضمن إطاره الاجتماعي الذي يوجد فيه، وذلك من خلال الارتباط بجماعة، أو أكثر بعلاقات حميمة تؤمن له الحب والتقدير، وتؤمن له الأمن والاستقرار، والمكانة الاجتماعية. إن الحاجة إلى الانتماء من الحاجات الأساسية التي لا يستطيع الفرد التخلي عنها، فلا يستطيع الفرد أن يعيش دون ارتباطه بكيان معين ضمن الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه، وتدفع الحاجة إلى الانتماء بالفرد إلى إشباعها من خلال جماعة يجد فيها ما يحتاج إليه، ويقف وراء هذه الحاجة حب الفرد للآخرين، وحبهم له عندما يعبر لهم عن مشاعره وأحاسيسه ويشاركونه همومه، فيشعر بالانتماء إليهم والولاء لهم، ويعتبرهم امتداداً لذاته ويلجأ إليهم عند الحاجة (زهران، ٢٠٠٤) .

ويتضح مفهوم الحاجة إلى الانتماء من خلال حاجة الفرد لأن يكون عضواً في جماعة متوحداً معها ومقبولاً بها، وأن يشعر بالفخر والأمان فيها. ويشعر الفرد بالحاجة الملحّة إلى الانتماء، عندما تكون لديه أفكار ومبادئ ومعايير خاصة يجد أنها تتوافق مع تلك الجماعة مما يساعده على الانتماء المباشر إلى جماعات نظرية، أو جماعات مرجعية يأنس أن يجد بينه وبينها من الشبه والتقارب ما يطمئن به إلى ما يتبنى من أفكار واتجاهات (عبدالسلام، ٢٠٠٣) .

إن الحياة المعاصرة تتميز بالصراع بين الشكل والمضمون، وقد بلغ هذا الصراع أعمق مظاهر الحياة وأكثرها اتصالاً بشخصية الفرد. لقد تحولت معظم العلاقات الاجتماعية تحت وطأة مشكلات الحضارة الحديثة إلى علاقات سطحية مؤقتة لا تتوافر فيها روابط الحب التي هي أساس كل علاقة شخصية حميمة. ومع إيقاع الحياة الحضارية الحديثة، وذلك الإيقاع السريع الذي حول الحياة الاجتماعية إلى حياة باردة بعواطفها وانتماءاتها أصبح الإنسان يعيش محنة اغترابه، وهكذا يتشتت الفرد في إنتماءات متنوعة، وتضطرب حياته ويفقد فرديته وتميزه، ويقع تحت الأعباء والتوترات النفسية التي تفقده الأمن والاستقرار (اسكندر، ١٩٨٨) .

إن عملية انفصال الفرد عن محيطه الاجتماعي، أو عن ذاته قد تؤدي به إلى فقدان الوعي بذاته، مما يدفعه إلى البحث عن هويته الشخصية، وعندما لا يتحقق له ذلك، فقد يسلم الفرد بواقعه، أو ينسحب من مجتمعه ويميل إلى الانطواء مما يؤثر على التوافق بينه وبين ذاته، وقد تصل به الأمور إلى أن يتمرد على معايير المجتمع وتقاليده، وهذه الحالة اصطلح على تسميتها بالاغتراب (شتا، ١٩٩٧) .

لاقت ظاهرة الاغتراب اهتماماً كبيراً من علماء النفس والتربية والاجتماع، ذلك أن الاغتراب ظاهرة تاريخية تضرب بجذورها في الوجود الإنساني، وصفة مميزة له، وقد يتعايش الفرد مع اغترابه بصفته جزءاً من حياته ومكوناً من مكوناته النفسية والاجتماعية دون أن يشعر، أو يعي حالة اغترابه، ومع التقدم الحضاري والتكنولوجي أصبح اغتراب الفرد عن ذاته أو مجتمعه صفة من صفات هذا العصر، وقد يوصف هذا بأنه اغتراب عن المجتمع أو الحياة، وهذا ما يطلق عليه بالاغتراب العام، بينما يسمى اغتراب الفرد عن مؤسسة ما، أو تنظيم اجتماعي معين بالاغتراب الخاص (زهران، ٢٠٠٤) .

أصبح مصطلح الاغتراب النفسي (Psychological Alienation) يحتل مكانة مهمة في العصر الحاضر لما يترتب على انتشاره ضمن النسق الاجتماعي، أو الأكاديمي العديد من المشكلات والآثار التي من شأنها أن تؤثر في طبيعة الحياة الاجتماعية والنفسية للفرد. والانسحاب يعدُّ أحد النتائج المتوقعة للاغتراب، الأمر الذي يترتب عليه إعاقة نمو الشخصية في مختلف المجالات، بما قد يؤدي إلى نتائج سلبية تؤثر في طبيعة التكيف الاجتماعي والنفسي للفرد، وفي الوقت ذاته قد ينعكس ذلك سلباً على المجتمع من خلال تبدد طاقات الفرد، أما الانسحاب من الإطار الأكاديمي الذي يتواجد فيه الفرد، فإنه يترتب عليه عدد من الآثار السلبية التي من شأنها أن تعوق تكيف الفرد مع محيطه الأكاديمي، وبالتالي بروز العديد من المشكلات كضعف التحصيل، والتسرب بالإضافة للمشكلات السلوكية (المحمدي، ٢٠٠١) .

وتعرّف فتحي (١٩٩٦: ص٣٢) الاغتراب بأنه: «شعور الفرد بالعزلة والضياع والوحدة وعدم الانتماء وفقدان الثقة والشعور بالقلق والعدوانية ورفض القيم والمعايير الاجتماعية، والاغتراب عن الحياة الأُسرية والمعاناة من الضغوط النفسية».

وترى الخطيب (١٩٩١) أن الاغتراب ظاهرة اجتماعية موجودة عند كل الناس، ولكن بصورٍ متفاوتة من فرد لآخر، تختلف باختلاف المهنة ومستوى التعليم ومقدار الضغوط النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي يعيش فيها الفرد، ويتوقف ذلك على التكوين البيولوجي والنفسي، والصحة النفسية التي يتمتع بها الفرد.

وتختلف الآراء حول تحديد مفهوم الاغتراب من حيث كونه سمة دائمة أو حالة مؤقتة، فيرى بعضهم أن الاغتراب سمة مميزة للإنسان منذ القدم، وأن اغترابه يعني انفصاله عن وجوده الإنساني، وأنه يمضي في الحياة بوصفه كائناً مغترباً، وتزداد حدة الشعور بالاغتراب لديه في حالات الشعور بالانفصال عن الذات والمجتمع والطبيعة. بينما يرى بعضهم الآخر أن الاغتراب حالة مؤقتة تصيب الفرد نتيجة لبعض العوامل الخاصة بالتنشئة الاجتماعية،

والمؤثرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي يمر بها المجتمع في فترة معينة تؤثر على سلوك بعض الأفراد واتجاهاتهم نحو المجتمع الذي يعيشون فيه، بل نحو أنفسهم أيضاً، ويشعرون بعدم الأمن والانتماء وافتقار القدرة على التواصل (عادل، ١٩٩٦) .

ويستخدم مصطلح الاغتراب في مجالات متعددة، ويشاع استخدامه في الفلسفة والقانون والطب النفسي فضلاً عن استخدامه في علم النفس وعلم الاجتماع. ويشير مصطلح الاغتراب وفقاً للمفهوم الاجتماعي إلى إذابة العلاقة بين الفرد والآخرين وتصفيتها وإنهائها. ويشير مفهوم الاغتراب بمعناه العام إلى انفصال بين الفرد ومحيطه، وعلى ذلك فإن الاغتراب هو وصف لحال الإنسان الواقع تحت هيمنة سلطة ما تسلبه ذاته وماهيته وإمكاناته، وتدفعه إلى واقع مغاير لحقيقته تماماً. ويعبر الاغتراب عن انفصال الفرد عن ذاته، ويتمثل ذلك في انفصال الشخص عن مشاعره الخاصة ورغباته ومعتقداته وطاقاته؛ إنه فقدان الإحساس بالوجود الفعال، وبقوة التصميم في حياته الخاصة (عبد السلام، ٢٠٠٣؛ زهران، ٢٠٠٤) .

ويشير النكلاوي (١٩٨٩) إلى أن أسباب الاغتراب تكمن في عدم الاستقرار النفسي، وفشل الإنسان في الوفاء بالوعود، بالإضافة إلى زيف وانحسار المشاركة الفعلية في اتخاذ القرار، وتراكم الفقر، وعدم العدالة وتبعية الفكر التنموي وعدم استقلاله. وتتداخل أسباب الاغتراب بين الأسباب النفسية المرتبطة بالفرد، والعوامل الاجتماعية المرتبطة بالمجتمع الذي يعيش فيه؛ مما يجعله غير قادر على التغلب على مشكلات الحياة، ومنها ما يرتبط بطبيعة التنشئة الاجتماعية الخاطئة وعمليات التغير الاجتماعي، والفجوة بين الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه، مما يؤدي إلى ضغوطٍ داخلية لدى الفرد قد تدفعه إلى سوء التوافق والوقوع في الصراعات النفسية.

مسؤولية التحصيل الأكاديمي (Academic Achievement Responsibility):

يشير مصطلح مسؤولية التحصيل الأكاديمي إلى توقعات الفرد واعتقاداته حول مدى مسؤوليته عن النجاح أو الفشل في دراسته، وتشكل مسؤولية التحصيل الأكاديمي جزءاً من مفهوم مركز الضبط (Locus of Control) (البطاينه والمومني، ٢٠٠٧) ، حيث يركز مفهوم مسؤولية التحصيل الأكاديمي على الدرجة التي يتقبل الفرد بها مسؤوليته الشخصية عن تحصيله وأوضاعه الأكاديمية. ويعدُّ مركز الضبط من المفاهيم الحديثة في الدراسات النفسية، التي اهتم بها العلماء منذ فترة قصيرة نسبياً، وتعد جوليان روتر (Julian Ro-ter) (المشار إليها في النيال، ١٩٩٤) أول من أبرز مفهوم مركز الضبط في نظريتها للتعلم الاجتماعي، وقدمت هذا المفهوم في نسق نظري متكامل، مستندة فيه إلى مدرستين من

مدارس علم النفس، هما المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية. وتبحث النظرية الاجتماعية المعرفية في السلوك المعقد للأفراد في المواقف الاجتماعية المختلفة، وتقوم هذه النظرية على افتراض أن السلوك المكافأ يحتمل أن يتكرر بصورة أكثر، وأن سلوك الفرد موجّه بدرجة أساسية عن طريق استجابته لعوامل البيئة التي تمده بإشباع الحاجات، كما أن الأحداث الماضية في حياة الفرد مهمة، لأنه يتعلم من خلالها الطرق التي تساعده في الحصول على المعززات والمكافآت.

وقد عرفت روتر (Rotter) (المشار إليها في الطوباسي، ١٩٩٤) مركز الضبط بأنه الدرجة التي يتقبل الفرد بها مسؤوليته الشخصية عما يحصل له، مقابل أن ينسب ذلك إلى قوى تقع خارج سيطرته، وبالتالي فإن هناك مصدراً داخلياً لضبط السلوك وآخر خارجياً.

ويقوم مفهوم مركز الضبط على افتراض مفاده أن الطريقة التي يسلك بها الفرد تتأثر إلى حد بعيد، بما يدرك من علاقات سببية بين السلوك وتوابعه، فيسلك الفرد في ضوء إدراكه لهذه العلاقات. وهذا ما تؤكده نظرية العزو حيث تشير إلى أن بعض الأفراد يميلون إلى عزو نجاحهم وفشلهم إلى مصادر خارجية مثل الحظ، والقدر، والمعلم، فيقال عنهم بأنهم من ذوي الضبط الخارجي، أما الأفراد ذوو الضبط الداخلي فيميلون إلى الشعور بأنهم قادرين على ضبط مصادر تعزيزهم بأنفسهم، فنراهم يعزون نجاحهم وفشلهم إلى عوامل تتعلق بهم مثل القدرة والمهارة والجهد (الكيال، ١٩٩٢) .

ويشير الخزاعلة والحمدون (٢٠١٠) ، إلى أن نظرية العزو السببي (The Attribution Theory) للعالم واينر (Wiener, 1972) من أوائل النظريات التي تحدثت عن المسؤولية التحصيلية (Achievement Responsibility) ، وربطها بموضوع الضبط من خلال نظرية جوليان روتر، والتي تدل على أن الطالب هو الذي يفسر نتيجة تحصيله سواء أكان عالياً أم منخفضاً داخلياً أم خارجياً. ويشير سيتنكلب (Cetinkalp, 2011) إلى أن الأهداف التحصيلية (Achievement Goals) العليا من أكثر المفاهيم ارتباطاً بمركز الضبط الداخلي، حيث إنها تركز على السلوك الناجح للطالب. ويؤكد اسكندر وأكن (Akin & Iskender، 2010) أن مركز الضبط الأكاديمي الداخلي (Internal Academic Locus of Control) كان مؤشراً ومتنبئاً كبيراً على فعالية الذات الاجتماعية (Social Self- Efficacy) .

لقد وجد أن التعزيز أحد أهم العوامل المهمة التي تؤثر في سلوك الإنسان. ولزيادة احتمال تكرار حدوث سلوك ما لا بد أن يدرك الفرد العلاقة السببية بين هذا السلوك وما يتبعه من تعزيز. وقد استندت هذه العلاقة على سلسلة من الدراسات حول موضوع مركز ضبط التعزيز، أو الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي، **ولذلك ميزت نظرية التعلم**

الاجتماعي بين نوعين من التعزيز من حيث مصدرهما (الجابري، ١٩٩٣):

- **أولاً: التعزيز الداخلي**: ويشير إلى خبرة الفرد وإدراكه بأن حادثة ما قد حصلت لأنها ذات قيمة بالنسبة له، حيث أن هذه القيمة يحتمل أن تكون سلبية أو إيجابية، وأن سلبية القيمة وإيجابياتها تحددها محصلة التأثيرات الخاصة بتكرار السلوك المشاهد.

- **ثانياً: التعزيز الخارجي**: ويشير إلى وقوع أحداث ذات قيمة تعزيزية ممكن التنبؤ بها، بالنسبة للجماعة التي ينتمي إليها الفرد.

والاغتراب النفسي من العوامل النفسية التي يمكن أن تؤدي دوراً في تحديد جهة الضبط (مسؤولية التحصيل الأكاديمي) ، ولكن تعد الدراسات التي تناولت دراسة العلاقة بين هذين المفهومين نادرة، ومن هنا جاءت هذه الدراسات لبحث طبيعة العلاقة بينهما.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد انعكس التطور والتغير الذي حدث ويحدث في العالم على واقع المجتمعات وحياة الأفراد بمن فيهم الطلبة، مما أتاح فرصة الاطلاع على أفكار متعددة ومختلفة أدت إلى حدوث تغير في الكثير من مفاهيم الحياة الاجتماعية والثقافية والمعرفية، وما يتعلق بها من مختلف الجوانب. وأثرت هذه المفاهيم في شخصية الطالب وحياته وطموحاته التي يسعى إلى تحقيقها، وغيرت في أفكاره وسلوكياته وطرقه في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة، والتي أدت بدورها إلى ظهور كثير من أنماط السلوك وانتشارها بشكل عام، وبروز حالة الانفصال الجزئي التي يعاني منها بعض الطلبة.

وفي ضوء التغيرات الكثيرة التي شهدها المجتمع الفلسطيني داخل الخط الأخضر على مختلف الأصعدة سواءً في طبيعة العلاقات الاجتماعية، والجوانب الثقافية والفكرية، الأمر الذي خلق نوعاً من فقدان المعايير، واختلال النظام القيمي لدى الأفراد. والذي أدى إلى التداخل في العلاقات الفردية والجماعية التي تتباين فيها الدوافع والتوقعات، ومن الطبيعي في ظل هذه الظروف أن يتعرض أفراد المجتمع الفلسطيني جميعاً، وبخاصةً طلبة المرحلة الثانوية للعديد من المواقف والاتجاهات التي قد تضعهم في دائرة من عدم الاتزان النفسي والاجتماعي الذي أثر بدوره في جوانب شخصيتهم، وفي قدرتهم على التحكم بسلوكياتهم وتصرفاتهم. وفي ضوء الضغوطات التي يتعرض لها طلبة المرحلة الثانوية في جميع المراحل الدراسية من تمييز في المعاملة ووضع قيم ومعايير من قبل الحكومة الإسرائيلية التي يجب عليه الالتزام بها أدى ذلك إلى وقوعهم في اضطرابات نفسية واجتماعية في ظل ظروف كهذه؛ مما يؤدي إلى شعورهم بعدم الانسجام مع بيئتهم المحيطة بهم والى شعورهم

بالاغتراب النفسي؛ لذلك جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على الاغتراب النفسي وأثره في مسؤولية التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل.

وبالتحديد هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل؟
- ما جهة مسؤولية التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل؟
- هل يوجد أثر دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) لمستوى الاغتراب في جهة التحصيل الأكاديمي خارجي– داخلي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال تناولها لبعض المفاهيم النفسية التي لها دور كبير في بناء شخصية الفرد، وتحتل مكانة مهمة في الدراسات النفسية والتربوية، وذلك من خلال كشفها عن مستوى الاغتراب النفسي ومسؤولية التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الأمر الذي قد يساعد في تفسير التباين بين الطلبة، من حيث سلوكياتهم وتوجهاتهم، مما يسهم في تقديم تغذية راجعة للقائمين على العملية التربوية من أجل وضع البرامج الإرشادية، والخطط العلاجية التي تساعد في حل كثير من المشكلات التربوية التي تواجه الطلبة.

وتأتي أهمية هذه الدراسة من خلال الشريحة الواسعة التي يمكن أن تستفيد من نتائج هذه الدراسة. حيث إنها ستساعد المعلمين ومخططي المناهج في التعرف على الطريقة التي ينظر بها الطلبة إلى العملية التعليمية، وبالتالي التعامل معهم ووضع البرامج الخاصة التي يمكن أن تساعدهم في تعليمهم، كما أن أولياء الأمور يمكنهم الاستفادة من هذه الدراسة في توجيه أبنائهم ومعرفة طريقة تفكيرهم فيما يتعلق بالنواحي الأكاديمية.

وتكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية الفئة المستهدفة بالدراسة، والمتمثلة في طلبة المرحلة الثانوية الذين تقع على عاتقهم مسؤوليات مستقبلية مهمة في بناء المجتمع وتطوره. وفي حدود – علم الباحثين– لم يكن هناك أي من الدراسات السابقة في هذا المجال تناولت طبيعة العلاقة بين الاغتراب النفسي ومسؤولية التحصيل الأكاديمي في المجتمع المحلي الذي أجريت فيه هذه الدراسة.

محددات الدراسة:

- اقتصرت هذه الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل.

- ♦ وتقتصر أيضاً على صدق الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة وثباتها، وهما مقياس الاغتراب النفسي، ومقياس مسؤولية التحصيل الأكاديمي.
- ♦ مدى جدية أفراد الدراسة في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

الدراسات السابقة:

تناول عدد من الباحثين دراسة مفهوم الاغتراب النفسي، حيث قام **دينان (Dynan, 1980)** بدراسة هدفت إلى الكشف عند مدى انتشار ظاهرة الاغتراب لدى طلبة المرحلة الثانوية بغرب استراليا. تكونت عينة الدراسة من (١٢٠٠) طالب، واستخدم الباحث استبانة لقياس مدى انتشار الاغتراب بالإضافة للمقابلات الشخصية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاغتراب ينتشر بنسبة كبيرة بين الطلبة بالرغم من إيجابية آراء غالبية الطلبة نحو المدرسة، كما أوضحت النتائج أن طلبة المدارس صغيرة الحجم كانوا أقل تعرضاً للاغتراب لتزايد تفاعلهم مع معلميهم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين الاغتراب والمستوى الاقتصادي الاجتماعي.

كما أجرى **تروستي (Trusty, 1993)** دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة الاغتراب، وقدرة متغيرات الجنس والعرق، والوضع الاجتماعي الاقتصادي، ومستوى تعليم الوالدين، والتحصيل الأكاديمي، والصف الذي يفشل فيه الطالب على التنبؤ بالاغتراب عن المدرسة. تكونت عينة الدراسة من (٦٣٦) طالباً وطالبةً من (١٩) مدرسة عامة في ولاية ميسيسبي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الاغتراب بين أفراد عينة الدراسة كانت مرتفعة، كما بينت النتائج أن كلاً من متغيرات الجنس والعرق، والصف الذي يفشل فيه الطالب تتنبأ بوجود حالة الاغتراب عن المدرسة لدى الطلبة، وأن الاغتراب عملية تطورية، كما بينت النتائج أن الاغتراب عن المدرسة قد لا يتطور بشكل مبكر لدى الطلبة.

وأجرت **موسى** (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة الاغتراب وعلاقتها بمدى تحقيق الحاجات النفسية. تكونت عينة الدراسة من (٥٦٨) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة دمشق، ومن مختلف التخصصات، استخدمت الباحثة مقياس درجة الشعور بالاغتراب، وتضمن أبعاد: اللامعيارية، والمعنى، والعجز والعزلة الاجتماعية، والتمرد واليأس واللاهدف، كما طبق مقياس مدى تحقيق الحاجات النفسية. كشفت نتائج الدراسة إلى أن درجة انتشار ظاهرة الاغتراب لدى الطلبة كانت متوسطة، كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الشعور بالاغتراب ومستوى تحقق الحاجات النفسية.

وأعدَّ **منصور** (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الاغتراب النفسي وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي ومفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (٤٢٧) طالباً وطالبةً من طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الأهلية والحكومية في منطقة الناصرة منهم (١٧٠) طالباً، و (٢٥٧) طالبةً، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاغتراب السائد لدى طلبة المرحلة الثانوية يقع ضمن المستوى المتوسط. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين الاغتراب، وكل من التحصيل ومفهوم الذات لدى الطلبة، كما بينت النتائج عدم وجود اختلاف في العلاقة بين كل من الاغتراب والتحصيل ومفهوم الذات تبعاً لمتغير الجنس.

وأجرت **تاركوين وكوتون (Tarquin & Cotton, 2008)** دراسة بعنوان العلاقة بين جوانب الاغتراب النفسي ومفهوم الذات. هدفت الدراسة للبحث في العلاقات بين خبرات الاغتراب النفسي السابقة للاغتراب لدى الطلاب وبين جوانب مفهوم الذات المختلفة. تكونت عينة الدراسة من (٣٥١) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية. أجاب الطلاب المشاركون في الدراسة على استبانة الاغتراب النفسي ومقياس ولاية تينسي لمفهوم الذات. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ترابطية متوسطة بين مفهوم الذات وبين الاغتراب النفسي. كما أشارت النتائج إلى أن الشعور بالعجز والتوافق غير المناسب تتنبأ بانخفاض مستوى مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وأجرت **حجازي** (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى كل من الاغتراب النفسي والدافعية للإنجاز والتوجه المستقبلي لدى الشباب الجامعي الفلسطيني في جامعة الأقصى في قطاع غزة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٣) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الأقصى، واستخدمت الدراسة مقياس الاغتراب النفسي للشباب، واختبار التوجه المستقبلي، و اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة من أهمها: أن ٦٥٪ من الشباب الجامعي الفلسطيني يعانون من الاغتراب النفسي، و ٢٦.٢٥٪ يعانون من انخفاض الدافعية للإنجاز، و ٤٢.٢٥٪ يعانون من انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل. كما انتهت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاغتراب وكل من الدافعية للإنجاز والتوجه المستقبلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس الاغتراب وأبعاده، تعزى للجنس والتخصص والانتماء السياسي والعمل.

كما أجرى كل من **حمام والهويش** (٢٠١٠) دراسة بعنوان الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى خريجات الجامعات العاطلات عن العمل. تكونت عينة الدراسة من (٤٠٥) طالبات من منطقة الإحساء في السعودية، كان من بينهن (٢٢٢) من الخريجات العاملات

و (١٨٢) من الخريجات العاطلات عن العمل. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات، كما أشارت النتائج إلى أن العاطلات عن العمل كان مستوى الاغتراب النفسي لديهن أعلى من العاملات، كما أن تقديرهن لذواتهن كان أدنى من نظيراتهن العاملات.

ومن خلال مطالعة نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الاغتراب النفسي، وفي مجتمعات مختلفة، يلاحظ وجود فروق في مستوى الاغتراب النفسي، كما يلاحظ أن الدراسات السابقة تناولت الاغتراب النفسي وعلاقته بمتغيرات متعددة، ومدى انتشار ظاهرة الاغتراب، وحجمها، وهناك بعض الدراسات ربطت بين الاغتراب النفسي والتحصيل الأكاديمي، وبينت أن الاغتراب يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي، ومن هذه الدراسات دراسة (Trusty, 1993؛ منصور، ٢٠٠٨؛ Tarquin & Cotton, 2008؛ حمام والهويش، ٢٠١٠) . كما أن هناك دراسات تناولت الاغتراب النفسي وعلاقته بالحاجات النفسية، ومفهوم الذات وتقديرها، والدافعية للانجاز، وبينت وجود علاقة ارتباطية بين الاغتراب والحاجات النفسية، ومفهوم الذات كدراسة (موسى، ٢٠٠٢؛ منصور، ٢٠٠٨) .

وفيما يتعلق بالدراسات السابقة التي تناولت مسؤولية التحصيل الأكاديمي لم يجد الباحثان دراسات تناولت هذا المفهوم مباشرة وإنما كان متضمناً في مفهوم مركز الضبط، ومن الدراسات التي بحثت فيه دراسة **الطحان** (١٩٩٠) التي هدفت إلى الكشف عن مصدر الضبط وعلاقته بالذكاء والسمات الشخصية، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. تكونت عينة الدراسة من (٢٦٧) طالباً وطالبةً، طبق عليهم اختبار مصدر التحكم والضبط، واختبار الشخصية (كاتل) ، ودليل المستوى الاجتماعي- الاقتصادي. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية في مصدر الضبط بين الذكور والإناث، كما تبين أن الأذكياء ينسبون الأحداث لعوامل داخلية أي أن مركز الضبط لديهم (داخلي) في حين أن الأقل ذكاءً ينسبون الأحداث لعوامل خارجية كالحظ والصدفة أي أن مركز الضبط لديهم (خارجي) . كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين مصدر الضبط والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، أما بالنسبة لسمات الشخصية فترتبط بعلاقة دالة مع مصدر الضبط، وأن السمات الشخصية تسمح بالتنبؤ بنوعية مصدر الضبط.

وأجرت **دروزه** (١٩٩٧) دراسة هدفت إلى التعرف على مركز الضبط لدى الطلبة الفلسطينيين في نظامين تعليميين: نظام التعليم التقليدي، مقابل نظام التعليم المفتوح وعلاقته بالجنس، والتحصيل الأكاديمي في المرحلة الثانوية العامة. تكونت عينة الدراسة من (٤١٤) طالباً وطالبةً. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة في كلا النظامين التعليميين التقليدي والمفتوح كانوا أميل إلى الضبط الداخلي منه إلى الضبط الخارجي، في حين كان

طلبة التعليم المفتوح أقل خارجية من طلبة التعليم التقليدي، كما بينت النتائج أن الذكور في كلا النظامين التعليميين أقل خارجية من الإناث، كما أظهرت النتائج أن التحصيل الأكاديمي في المرحلة الثانوية، أو التخصص لم يكن ذا علاقة ارتباطية بمركز الضبط.

وهدفت دراسة **المومني** (١٩٩٧) إلى دراسة العلاقة بين مركز الضبط وكشف الذات في ضوء بعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) طالب وطالبةً من طلبة الجامعة. أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد الدراسة يظهرون ميلاً للضبط الخارجي وبنسبة (٧٥٪) وأن الإناث أكثر توجهاً نحو مركز الضبط الخارجي من الذكور، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط تعزى للمستوى الاقتصادي للأسرة، كما بينت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مركز الضبط الداخلي وبين كشف الذات.

أجرى **بوس وتايلور (Boss & Taylor, 2005)** دراسة بعنوان العلاقة بين مركزية الضبط، والتحصيل الأكاديمي والجنس لدى طلاب المرحلة الثانوية. هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مركزية الضبط، والبرنامج الأكاديمي والجنس لدى طلاب المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (٢٦٧) طالباً. أشارت النتائج إلى أن الطلاب في البرامج الأكاديمية المتقدمة لديهم مستوى أفضل من مركزية الضبط الداخلية موازنة مع طلاب البرامج العامة. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ترابطية بين مركزية الضبط، وبين المستوى الأكاديمي للطلاب المشاركين في الدراسة. وبينت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ترابطية بين مركزية الضبط وبين جنس الطالب.

وقام **أجواك وتيرمان (Uguak & Turiman, 2007)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر العناصر السببية في مركز الضبط والرضا عن التحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (٢١٠) طالباً أجنبياً يدرسون في ولاية أوريجون الأمريكية. تم في هذه الدراسة استخدام مقياس روتر لقياس مركز الضبط. أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية الطلاب يعزون النجاح إلى الأسباب الداخلية، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ترابطية متوسطة وإيجابية ودالة إحصائياً بين مركز الضبط وبين رضا الطلاب عن التحصيل الأكاديمي.

وهدفت دراسة **كيرك باترك وشونتا (KirkPatrick & Shonta, 2008)** إلى الكشف عن العلاقة بين النجاح الأكاديمي ومركز الضبط. تكونت عينة الدراسة من (٩٦) طالباً. وقد اُستخدم في هذه الدراسة استخدام مقياس مركز الضبط للكشف عن أثر مركز الضبط (داخلي– خارجي) على الأداء الأكاديمي، وموازنة ذلك بعلامات الطلاب. أظهرت نتائج الدراسة أن مركز الضبط الداخلي يؤثر بشكل أكبر على النجاح الأكاديمي للطلاب موازنة مع مركز الضبط الخارجي.

وأجرى **الخزاعلة والحمدون** (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تحديد المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس تربية المفرق، والتعرف إلى أثر الجنس في تحديد المسؤولية التحصيلية. تكونت عينة الدراسة من (٨١٥) طالباً وطالبةً. أسفرت نتائج الدراسة إلى أن المسؤولية التحصثيلية لدى طلبة الثانوية العامة كانت داخلية، كما لم تظهر الدراسة وجود أثر ذي دلالة احصائية للجنس في تحديد المسؤولية التحصيلية.

وقام **سيتنكلب (Cetinkalp, 2011)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط الأكاديمي (Academic Locus Of Control) ، وتحديد دور الأهداف التعليمية في مركز الضبط الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٥٨٨) طالباً وطالبة من طلاب الجامعات التركية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكور كانوا أكثر ميلاً للضبط الخاجي، وأن أهدافهم التعليمية كانت أقل من الاناث.

وبالنظر إلى الدراسات التي تناولت مركز الضبط بالبحث والدراسة، يلاحظ أن معظم هذه الدراسات حاولت الكشف عن مصدر الضبط داخلياً أم خارجياً، وربطه بمتغيرات عديدة وذات أهمية كمستوى القدرة العامة، وعلاقته بالتحصيل والنجاح الأكاديمي كدراسة) دروزة، ١٩٩٧؛ Boss & Taylor, 2005؛ Uguak & Turiman, 2007؛ Kirk Patrick & Shanta, 2008) ، في حين تناولت دراسات أخرى علاقة مركز الضبط بالذكاء والسمات الشخصية والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأُسرة، وكشف الذات كدراسة (المومني، ١٩٩٧؛ الطحان، ١٩٩٠) . في حين تناولت دراستان مسؤولية التحصيل الأكاديمي هما: دراسة الخزاعلة والحمدون (٢٠١٠) ودراسة سيتنكلب (Cetinkalp, 2011) . ومما تجدر الإشارة إليه، وفي (حدود علم الباحثين) ، أنه لم تكن هناك أي دراسة تناولت الكشف عن علاقة الاغتراب النفسي في مسؤولية التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، ومن هنا جاء الاهتمام بهذه الدراسة.

التعريفات الإجرائية:

تشتمل الدراسة على المصطلحات الآتية:

◄ **الاغتراب النفسي**: هو شعور الفرد بالعزلة والوحدة وسوء التوافق مع المجتمع وعدم الانتماء وفقدان الثقة والشعور بالقلق، ورفض القيم والمعايير الاجتماعية والمعاناة من الضغوط النفسية (زهران، ٢٠٠٤) . ويُقاس في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الاغتراب النفسي المُستخدم في هذه الدراسة.

◄ **مسؤولية التحصيل الأكاديمي**: ويشير إلى الدرجة التي يتقبل بها الفرد مسئوليته الشخصية عن تحصيله وأوضاعه الأكاديمية (البطاينه والمومني، ٢٠٠٧) . ويُقاس في

هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس مسؤولية التحصيل الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة. **وتقسم إلى قسمين هما**:

- مسؤولية التحصيل الأكاديمية الخارجية: وتشير إلى الاعتقادات التي تصدر عن الطلبة باعتبار العوامل المسؤولة عن نتائج تحصيلهم خارجة عن ارادتهم كالحظ والقدر وتأثير الآخرون، وفي هذه الدراسة تشير إلى حصول الطلبة على متوسط من (١ – ١,٤٩) .

- مسؤولية التحصيل الأكاديمية الداخلية: وتشير إلى الاعتقادات التي تصدر عن الطلبة باعتبارهم المسؤولين عن نتائج تحصيلهم، وفي هذه الدراسة تشير إلى حصول الطلبة على متوسط من (١,٥٠–٢) .

◄ **طلبة المرحلة الثانوية**: وهم طلبة الصفين الأول والثاني الثانوي بفرعية العلمي والأكاديمي في مدارس مديرية منطقة الجليل الأسفل.

◄ **الجليل الأسفل**: وهي منطقة الجليل الأسفل المحتلة.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية الحكومية بفرعيه العلمي والأدبي في منطقة الجليل الأسفل للعام الدراسي ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩ والبالغ عددهم وفقاً للمصادر الرسمية في قسم الإحصاءات في مديرية التربية والتعليم في منطقة الجليل الأسفل (٥١٧٠) طالباً وطالبةً. تكونت عينة الدراسة من (٤٨٠) طالباً وطالبةً، اختارها الباحث بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث اختيرت (٨) مدارس بطريقة عشوائية، ومنها (٤) مدارس للذكور، و (٤) مدارس للإناث. واختيرت بعد ذلك الشُعب، حيث كانت وحدة الاختيار هي الشُعبة، حيث اختيرت شعبتان من كل مدرسة بطريقة عشوائية. وقد توزعت العينة حسب الجنس إلى (٢٤٢) طالباً و (٢٣٨) طالبةً، وحسب التخصص إلى (٢٥٩) طالباً وطالبةً في الفرع العلمي، و (٢٢١) طالباً وطالبةً في الفرع الأدبي.

أدوات الدراسة:

لأغراض الدراسة، اُستخدم مقياسان هما:

- **أولاً- مقياس الاغتراب النفسي:**

استخدم الباحثان مقياس الاغتراب النفسي لدى طلبة المدارس الثانوية، والمعد من

قبل منصور (٢٠٠٨) ، ويتكون المقياس من (٣٣) فقرة، ويستخدم هذا المقياس للوقوف على مستوى الاغتراب النفسي لدى الطلبة.

صدق المقياس:

تحقق منصور (٢٠٠٨) من صدق المقياس من خلال عرضه على لجنة من المحكمين المختصصين في علم النفس والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، وفي كلية أكاديمية القاسمي في باقة الغربية، وقد أجمع المحكمون على مناسبة المقياس لقياس مستوى الاغتراب النفسي.

ولمزيد من التأكد من صدق المقياس عرضه الباحثان على لجنة مكونة من (٩) من المحكمين المختصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، وجامعة حيفا، وبناءً على ملاحظات لجنة المحكمين وتعديلاتهم، التي اقتصرت على بعض التعديلات اللغوية التي أُخذ بها، وتم الخروج بالصيغة النهائية للأداة والمكونة من (٣٣) فقرة.

ثبات المقياس:

قام منصور (٢٠٠٨) بإيجاد معامل ثبات المقياس بطريقة تطبيق الاختبار وإعادته، فكان معامل الارتباط (٠,٨٧) . كما تم في هذه الدراسة إيجاد معامل الثبات للمقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (٥٠) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، وأُعيد تطبيق الأداة عليهم مرة ثانية بفارق زمني مدته أسبوعان، وحُسب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في مرتي التطبيق حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٩) ، وهو معامل ثبات مقبول لأغراض الدراسة.

طريقة تصحيح المقياس:

تكون مقياس الاغتراب النفسي بصورته النهائية من (٣٣) فقرة، والملحق (١) يبين ذلك، ويجيب عنها المفحوص وفق مقياس ليكرت الخماسي كالآتي: موافق بشدة (٥) درجات، وموافق (٤) درجات، ولا أدري (٣) درجات، وغير موافق (٢) درجتان، وغير موافق بشدة (١) درجة واحدة. وبناءً على ذلك فقد تراوحت الدرجة على كل فقرة بين درجة واحدة وخمس درجات، وبما أن المقياس يتكون من (٣٣) فقرة، فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص (١٦٥) ، وأدنى درجة (٣٣) . **وقد صُنفت المتوسطات الحسابية لأفراد الدرسة على جميع فقرات المقياس إلى ثلاث فئات**، وذلك لتحديد مستوى الاغتراب

النفسي لدى أفراد عينة الدراسة، وكانت كالآتي:

- (١,٠٠– ١,٤٩) يكون مستوى الاغتراب النفسي منخفضاً.
- (١,٥٠– ٣,٤٩) يكون مستوى الاغتراب النفسي متوسطاً.
- (٣,٥٠– . ٥,٠٠) يكون مستوى الاغتراب النفسي مرتفعاً.

- **ثانياً– مقياس مسؤولية التحصيل الأكاديمي:**

للتعرف إلى مسؤولية التحصيل الأكاديمي اُستخدم في هذه الدراسة مقياس مركز الضبط الذي ترجمه وقننه للبيئة الأردنية قطامي (١٩٨٥) قطامي (المشار اليه في مخارزه، ١٩٨٧) ، وقد تضمن هذا المقياس (٢٤) فقرة تعكس طبيعة مركز الضبط لدى الفرد، ويقدم هذا المقياس عدداً متساوياً من الأحداث، أو المواقف الإيجابية والسلبية.

لقد تحقق للمقياس المعرب الصدق المنطقي؛ بإجراء ترجمة معاكسة للمقياس، وعُرض على مجموعة من المحكمين الذين يتقنون اللغتين العربية والإنجليزية بالدرجة نفسها من أجل مطابقة الترجمة للصورة الأصلية، فوجد أن هناك تطابقاً عالياً بين المحكمين.

وتم في هذه الدراسة التحقق من دلالات صدق المقياس من خلال عرضه على لجنة مكونة من (٩) محكمين مختصصين في علم النفس الإرشادي والتربوي، والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، وجامعة حيفا، وبناء على تعديلات لجنة التحكيم، والتي تمثلت بتعديل صياغة بعض الفقرات من الناحية اللغوية.

وللتأكد من ثبات المقياس أوجد مخارزه (١٩٨٧) معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار حيث بلغ (٠,٧٧) . وفي الدراسة الحالية فقد تم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (٥٠) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، وأُعيد تطبيق الأداة على العينة نفسها بفاصل زمني مدته أسبوعان، وبحساب معامل الارتباط بين التطبيقين بلغ معامل الثبات (٠,٨٢) ، وهو معامل ثبات مقبول لتحقيق أغراض الدراسة (انظر ملحق رقم ٢) .

طريقة تصحيح المقياس:

يعطى المفحوص على هذا المقياس درجة (+٢) ، وتمثل مسؤوليته عن نجاحه، ودرجة (+١) وتمثل مسؤوليته عن الفشل، ويمثل المجموع الكلي للدرجات على المقياس مسؤولية الطالب عما يحدث له في المواقف التي يتعرض لها، حيث تتراوح العلامات على المقياس بين (٢٤– ٤٨) درجة، وتمثل الدرجات من (٢٤– ٣٥) الطلبة ذوي مراكز التحكم المتدنية (الخارجية) . بينما تمثل الدرجات من (٣٦– ٤٨) الطلبة ذوي مراكز التحكم

العالية (الداخلية) (مخارزه، ١٩٨٧) . وفي هذه الدراسة اُعتمدت المتوسطات الحسابية التالية لتحديد جهة مسؤولية التحصيل الأكاديمي:

- من (١ – ١,٤٩) يمثل مسؤولية التحصيل الأكاديمية الخارجية.
- من (١,٥٠ – ٢) يمثل مسؤولية التحصيل يمثل مسؤولية التحصيل الداخلية.

إجراءات الدراسة:

أُعيدت الدراسة وفق الخطوات الاجرائية الآتية:

♦ إعداد أدوات الدراسة بصورتها النهائية بعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها.

♦ تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة بناءً على السجلات الرسمية من مديرية التربية والتعليم بمنطقة الجليل الأسفل، ومن ثم تحديد عدد أفراد عينة الدراسة واختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية.

♦ توزيع أدوات الدراسة والبالغة (٥٠٠) استبانة على أفراد عينة الدراسة وبمساعدة المرشدين التربويين في تلك المدارس، وحُدَّد الهدف من الدراسة، وأن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لغايات البحث العلمي.

♦ اُسترجعت (٤٩٢) استبانة من المجموع الكلي الذي وزَّع، كما استبعدت (١٢) استبانة منها لعدم استكمال البيانات.

♦ أُدخلت البيانات في وحدة الحاسوب لأغراض التحليل الإحصائي من أجل الحصول على المعلومات، وإجابة أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- أولاً: المتغيرات المستقلة وتمثلت في:
- الاغتراب النفسي: وله ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) .
- ثانياً: المتغيرات التابعة وتمثلت في:
- مسؤولية التحصيل الأكاديمي: ولها فئتان (داخلية وخارجية) .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ أولاً: نتائج السؤال الأول وهو: « **ما مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل؟** »

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاغتراب النفسي، وكانت النتائج كما يبينها الجدول (١) .

الجدول (١)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل

مستوى الاغتراب	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متوسط	٣١٣	٦٥,٢٪	٢,٩٦	٠,٣٦٥
منخفض	١٢٦	٢٦,٣٪	٢,٠٨	٠,٢٠٣
مرتفع	٤١	٨,٥٪	٣,٩٨	٠,٢٧٣
المجموع	٤٨٠	١٠٠,٠٪	٢,٨٢	٠,٦١٣

يتبين من الجدول (١) أن مستوى الاغتراب النفسي المتوسط حصل على أعلى تكرار، حيث بلغ (٣١٣) ، وبنسبة مئوية بلغت (٦٥,٢٪) ، وبمتوسط حسابي (٢,٩٦) ، تلاه المستوى المنخفض بتكرار بلغ (١٢٦) ، وبنسبة مئوية بلغت (٢٦,٣٪) ، وبمتوسط حسابي (٢,٠٨) ، وحصل المستوى المرتفع على أدنى تكرار بلغ (٤١) ، وبنسبة مئوية بلغت (٨,٥٪) ، ومتوسط حسابي (٣,٩٨) ، وهذا يشير إلى أن مستوى الاغتراب النفسي العام لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل كان متوسطاً.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المجتمع الذي يعيش فيه الطالب هو مجتمع يتميز بوجود ثقافتين، وهي الثقافة العربية، والثقافة اليهودية، كما أن البيئة التي يتواجد فيها الطلبة تتناقض بقيمها ومعاييرها الاجتماعية والثقافية والفكرية في ضوء الثقافات السائدة فيها، بالإضافة إلى الظروف الاقتصادية والسياسية التي يعيشونها تحت ظل الاحتلال، وما يعانيه هؤلاء الطلبة له الدور الأساسي في تكوين الشعور بالاغتراب النفسي، كون المجتمع اليهودي يسعى إلى فرض قيمه ومعاييره الاجتماعية على واقع أفراد هذا المجتمع، الأمر الذي أدى إلى ابتعاد كثير من أفراده عن قيمهم ومعاييرهم الاجتماعية. ومن ضمنهم الطلبة، مما وضعهم في تناقض ما بين القيم التي يلتزم بها المجتمع، والقيم التي تفرض عليه، كما أن نظرة الطلبة، وخاصةً في المرحلة الثانوية، والذين يمرون بمرحلة من المراهقة، وفي ضوء نظرتهم للقيم التي يُطالبون بالالتزام بها من قبل الأهل الذين يسعون للحفاظ على هذه المعايير والقيم نجد في المقابل سعي الطالب إلى تغييرها واتباع القيم والأفكار التي يتعرض لها من المجتمع الآخر، والتي تتميز بالرفاهة والانفتاح، وتحقق له ما يصبو إليه، وبالنظر إلى جميع هذه الظروف والتناقضات سواءً من الجانب السياسي، أم

الاقتصادي، أم الثقافي فإنها تعمل على تهيئة بيئة غير مناسبة تدفع بالطلبة إلى الابتعاد والاغتراب النفسي والقيمي والثقافي عن مجتمعه وقيمه، ومحاولة التمرد على هذه القيم، بالإضافة إلى فقدان اللامعيارية، والمعنى، وعدم الانتماء.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Dyan, 1980) التي أشارت إلى أن الاغتراب ينتشر بين الطلبة بصفة عامة، كما انسجمت مع دراسة موسى (٢٠٠٢) ، التي أشارت الى أن مستوى الاغتراب النفسي كان لدى طلبة جامعة دمشق متوسطاً. كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة منصور (٢٠٠٨) ، التي أشارت إلى أن مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية يقع ضمن المستوى المتوسط.

◄ ثانياً- نتائج السؤال الثاني وهو: « **ما جهة مسؤولية التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل؟** »

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت التكرارات والنسب المئوية لجهة مسؤولية التحصيل الأكاديمي الخارجي- الداخلي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل، كما يبينها الجدول (٢) .

الجدول (٢)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجهة الضبط الخارجي- الداخلي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل

جهة الضبط	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
خارجي	١٦٣	٣٤,٠٪	١,٤٤	٠,٠٦٨
داخلي	٣١٧	٦٦,٠٪	١,٦٧	٠,١٠٧
المجموع	٤٨٠	١٠٠,٠	١,٥٩	٠,١٤٥

يتبين من الجدول (٢) أن أفراد عينة الدراسة يميلون إلى جهة الضبط الداخلي حيث بلغ التكرار (٣١٧) وبنسبة مئوية (٦٦,٠٪) ، ومتوسط حسابي (١,٦٧) .بينما بلغ تكرار الأفراد الذين يميلون إلى جهة الضبط الخارجي (١٦٣) وبنسبة مئوية (٣٤,٠٪) ، ومتوسط حسابي (١,٤٤) .وهذا يشير إلى أن أفراد الدراسة أكثر ميلاً لجهة مسؤولية التحصيل الداخلي.وهذا يعني أن الطلبة يرون أن المثابرة والاجتهاد في الدراسة وقدرات الطالب الذاتية هي السبب فيما يحصل عليه من درجات أكاديمية في دراسته.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة في المرحلة الثانوية يجدون العناية الملائمة والمناسبة من قبل الأهل والمدرسة، والعمل على توجيههم في تحمل مسؤولياتهم تجاه المواقف التي تواجههم، وخاصة ما يتعلق بالجوانب الدراسية، وكذلك في ضوء تقديم

الأهل الرعاية الكافية والتوجيه المناسب الذي يجعل الطالب معتمداً على نفسه ومتحملاً لمسؤولياته، وبالتالي فإنهم يعزون نتائج أعمالهم إلى عوامل داخلية، وهذا يشير إلى وصولهم لمرحلة من النضج وتحمل المسؤولية، والقدرة على مواجهة المواقف والكشف عن أسباب الفشل، أو النجاح وردها إلى العوامل الداخلية لديهم، والتي قد تتمثل بعدم الاهتمام، أو الاستعداد الكافي، أو بذل الجهد، وعدم رد هذه النتائج إلى أسباب خارجة عن إرادتهم كالحظ أو الصدفة.

كما أن عدم تقديم الرعاية والاهتمام المناسب من قبل سلطات الاحتلال للفلسطينيين واتباع سياسة التمييز العنصري يقود المجتمع الفلسطيني بشكل عام إلى الاعتماد على نفسه في تلبية احتياجاته المختلفة، مما يقودهم لأن يكونوا أكثر ميلاً للضبط الداخلي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة الخزاعلة والحمدون (٢٠١٠) التي أكدت أن المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الثانوية العامة كانت داخلية. كما جاءت نتيجة هذه الدراسة لتتفق مع دراسة كولاس (Kulas, 1996) التي أشارت إلى أن مركز الضبط لدى الطلبة كان داخلياً، كما اتفقت مع دراسة دروزه (١٩٩٧) التي أشارت إلى أن الطلبة كانوا أميل إلى الضبط الداخلي منه إلى الضبط الخارجي. كما اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة أجواك وتيرمان (Uguak & Turiman, 2007) التي أشارت إلى أن غالبية الطلبة يعزون أسباب النجاح إلى العناصر الداخلية.

◄ ثالثاً- نتائج السؤال الثالث وهو: «**هل يوجد أثر دال احصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) لمستوى الاغتراب في جهة التحصيل الأكاديمي خارجي- داخلي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل؟** »

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجهة مسؤولية التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل حسب متغير مستوى الاغتراب، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجهة مسؤولية التحصيل الأكاديمي خارجية- داخلية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل حسب متغير مستوى الاغتراب

مستوى الاغتراب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفض	١٢٦	١,٦٣	٠,١٦٠
متوسط	٣١٣	١,٥٨	٠,١٣٥
مرتفع	٤١	١,٥٢	٠,١٣٣
الكلي	٤٨٠	١,٥٩	٠,١٤٥

يتضح لنا من الجدول (٣) وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجهة مسؤولية التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل بسبب اختلاف فئات متغير مستوى الاغتراب (منخفض، متوسط، مرتفع) . ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية اُستخدم تحليل التباين الأحادي، والجدول (٤) يبين ذلك.

الجدول (٤)

تحليل التباين الأحادي لأثر مستوى الاغتراب في جهة مسؤولية التحصيل الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٠,٣٩٢	٢	٠,١٩٦	٩,٦٧٧	٠,٠٠٠
داخل المجموعات	٩,٦٥٠	٤٧٧	٠,٠٢٠		
الكلي	١٠,٠٤٢	٤٧٩			

يتبين من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في جهة مسؤولية التحصيل الأكاديمي تعزى لأثر مستوى الاغتراب، ولبيان الفروق الزوجية بين المتوسطات الحسابية اُستخدمت المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (٥) .

الجدول (٥)

المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر مستوى الاغتراب في جهة مسؤولية التحصيل الأكاديمي

	المتوسط الحسابي	منخفض	متوسط	مرتفع
منخفض	١,٦٣			
متوسط	١,٥٨	٠,٠٤ (*)		
مرتفع	١,٥٢	٠,١١ (*)	٠,٠٧ (*)	

* دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (٥) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين مستوى الاغتراب المنخفض، وبين مستوى الاغتراب المتوسط والمرتفع، وكانت الفروق لصالح مستوى الاغتراب المنخفض في جهة مسؤولية التحصيل الأكاديمي. وهذا يعني أنه كلما انخفض مستوى الاغتراب النفسي لدى الطلبة، كلما أظهروا مسؤولية داخلية للتحصيل الأكاديمي، والعكس كلما ارتفع مستوى الاغتراب النفسي لدى الطلبة، كلما أظهروا مسؤولية خارجية للتحصيل الأكاديمي.

ويمكن عزو سبب هذه النتيجة إلى أن مسؤولية التحصيل الأكاديمي من المفاهيم التي تتأثر وتكتسب من البيئة أثناء عملية التنشئة الاجتماعية للفرد، كما أن الاغتراب النفسي لدى الفرد يتأثر أيضاً بالبيئة والعوامل المتوافرة فيها، لذلك من الطبيعي أن نجد أن هناك علاقة بين الاغتراب النفسي ومسؤولية التحصيل الأكاديمي، حيث إن الظروف المحيطة بالطلبة سواءً أكانت ظروفاً اجتماعية، أم اقتصادية، تؤثر في مستوى الاغتراب النفسي لديهم، وبالتالي فإن مستوى الاغتراب النفسي سوف يؤدي دوراً فاعلاً في تحديد مسؤولية التحصيل الأكاديمي والتأثير فيه في ضوء العوامل المشتركة ما بين الاغتراب ومسؤولية التحصيل الأكاديمي.

كما يمكن الإشارة إلى أنه بمقدار ما يشعر الطالب بالاغتراب في بيئة تفرض عليه العديد من المؤثرات المتناقضة، سواءً كانت مؤثرات فكرية، أم ثقافية، فإنه مركز الضبط لديه سيتأثر في ضوء هذه المؤثرات، التي تعمل بشكل مترابط وتفاعلي في قدرة الطالب على عزو أسباب المواقف والأحداث التي تواجهه إلى قدرة داخلية، تتمتع بها شخصيته، أو عزوها إلى عوامل خارجية تتأثر بما يحيط به من ظروف.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بما يأتي:

١. توجيه الرعاية والعناية لطلبة المرحلة الثانوية بهدف تثبيت مسؤولية التحصيل الأكاديمي الداخلية وتعزيزها لديهم والعمل على تهيئة الظروف المناسبة التي تساعد في خفض مستوى الاغتراب النفسي.

٢. ضرورة مراعاة أصحاب القرار (المعلمين، المرشدين، المدراء) للطلبة الذين لديهم اغتراب، والعمل على بناء خطط تربوية لمساعدتهم.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. إسكندر، نبيل. (١٩٨٨) . الاغتراب وأزمة الإنسان المعاصر. القاهرة: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.

٢. البطاينة، أسامة ومحمد، المومني. (٢٠٠٧) . التحصيل المعرفي لدى ذوي صعوبات التعلم من طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. المجلة العربية للتربية الخاصة، السعودية، ١٢ (٣) ، ١٥١- ١٦٩.

٣. الجابري، عبدالكريم. (١٩٩٣) . العلاقة بين مركز الضبط والجنس والنمط المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

٤. حجازي، جولتان. (٢٠١٠) . الاغتراب النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والتوجه المستقبلي لدى الشباب الجامعي الفلسطيني. وزارة التربية والتعليم العالي، جامعة الأقصى. http:// fakhrany. ahlamontada. net/ t18- tophc.

٥. حمام، فادية والهويش، فاطمة. (٢٠١٠) . الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى خريجات الجامعات العاطلات عن العمل. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٢ (٢) ، ٦٣- ١٣٨.

٦. الخطيب، رجاء. (١٩٩١) . اغتراب الشباب وحاجاتهم النفسية. بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٧٤- ٩٩.

٧. الخزاعلة، محمد والحمدون، منصور. (٢٠١٠) . المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس تربية قصبة المفرق. مجلة الجامعة لاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية) ، ١٨ (١) ، ٣٨١- ٣٩٣.

٨. شتا، السيد. (١٩٩٧) . باثولوجية العصيان والاغتراب. القاهرة: مركز الاسكندرية للكتاب.

٩. دروزه، أفنان. (١٩٩٧) . العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات تتعلق بالمتعلم في نظام التعليم التقليدي مقابل التعليم المفتوح. مجلة التعريب، ١٣، (٢) ، ٦١- ٨٨.

١٠. زهران، سناء. (٢٠٠٤) . إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب. القاهرة: مكتبة علاء للكتب.

١١. الطحان، محمد. (١٩٩٠) . العلاقة بين العزو السببي وبعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية. مجلة جامعة دمشق، ٦ (٢٣) ، ٧– ٤٩.

١٢. الطوباسي، فواز. (١٩٩٤) . أنماط التنشئة الوالدية وعلاقتها بمركز الضبط عند طلبة كليات المجتمع في مدينة اربد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

١٣. عادل، العدل. (١٩٩٦) . التنبؤ بالتحصيل الدراسي من بعض المتغيرات غير المعرفية. مجلة دراسات نفسية، ١ (٦) ، ٨١– ١٩.

١٤. عبد السلام، سمير. (٢٠٠٣) . مفهوم الاغتراب عند هربرت ماركيوز. القاهرة، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.

١٥. فتحي، وفاء. (١٩٩٦) . الاغتراب وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى عينة من النساء المسافر أزواجهن. المؤتمر الدولي الثالث لمركز الإرشاد النفسي، القاهرة، ٢٠٩– ٢٤٦.

١٦. الكيال، مختار. (١٩٩٢) . المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بمفهوم الذات والتبعية لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

١٧. مخارزه، عزت. (١٩٨٧) . العلاقة بين موقع التحكم وتقدير الذات والجنس وبين التحصيل المدرسي عند الأطفال في المرحلة الابتدائية العليا. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

١٨. المحمدي، عبدالقادر. (٢٠٠١) . الاغتراب، دراسات معاصرة. بغداد: بيت الحكمة للنشر والتوزيع.

١٩. منصور، عباس. (٢٠٠٨) . مستوى الاغتراب النفسي وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي ومفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

٢٠. موسى، وفاء. (٢٠٠٢) . الاغتراب لدى طلبة جامعة دمشق وعلاقته بمدى تحقيق حاجاتهم النفسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

٢١. المومني، مأمون. (١٩٩٧) . العلاقة بين مركز الضبط وكشف الذات ومدى تأثر كل منها ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من طلبة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

٢٢. النكلاوي، أحمد. (١٩٨٩) . الاغتراب في المجتمع المصري المعاصر. القاهرة: دار الثقافة العربية للنشر والتوزيع.

٢٣. النيال، مايسه. (١٩٩٤) . مصدر الضبط وعلاقته بكل من قوة الأنا والعصابية والانبساطية لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة بدولة قطر. حولية كلية التربية، جامعة قطر، ١٠ (٣) ، ٥٣٦– ٥٦٩.

ثانياً ـ المراجع الأجنبية:

1. *Boss, W. & Taylor, M. (2005) . The Relationship between Locus of Control and Academic Level and sex of Secondary School Students. Contemporary Educational Psychology, 14 (4) , 315- 322.*
2. *Cetinkalp, Z. (2011) . The Relationship between Academic Locus of Control and Achievement Goals among Physical Education Teaching Program Students. world Applied Sciences Journal 10 (11) : 1387- 1391.*
3. *Dynan, M. (1980) . Do Schools care? The students view to operative Research Series, Nedland: Western Austre, Education Dep.*
4. *Iskender, M & Akin, A. (2010) . Social Self- Efficacy Academic Locus of Control and Internet Addiction. Computers & Education, 54 (4) : p1101- 1106.*
5. *KirkPatrick, A. & Shonta, G. (2008) . Perceived Locus of Control and Academic Performance: Broadening the Constructs Applicability. Journal of College Student Development, 49 (5) , 486- 496.*
6. *Tarquin, K. & Cotton, C. (2008) . Relationships among Aspects of Student Alienation and Self Concept. School Psychology Quarterly, 23 (1) , 16- 25.*
7. *Uguak, A. & Turiman, B. (2007) . The Influence of Casual Elements of Locus of Control on Academic Achievement Satisfaction. Journal of Instructional Psychology, 34 (2) , 120- 128.*

ملحق (١)

مقياس الاغتراب النفسي

أخي الطالب... أختي الطالبة بعد التحية:

أرجو الإجابة على كل فقرة من هذه الفقرات بما يتفق مع قناعتكم الشخصية بوضع اشارت (√) أمام الخيار المناسب لكم

	الفقرات	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
	أشعر بأنني غير قادر على إبداء رأيي.					
	أشعر بأنني عاجز عن التلاؤم.					
	أفشل في إيجاد حلول مناسبة لما يواجهني من مشكلات.					
	أشعر بأنني إنسان ضعيف.					
	لا يوجد في هذه الحياة ما يستحق أن أبذل الجهد من أجله					
	أشعر أن الحياة لا قيمة لها.					
	أعتقد أن القيم السائدة في المجتمع لا معنى لها.					
	أعيش في عالم عديم الأهمية					
	أعتقد بأن الروابط الاجتماعية أصبحت ضعيفة.					
	أحس بكراهية شديدة تجاه القيم السائدة في المجتمع.					
	إن القيم والمبادئ التي نشأت عليها لم تعد تصلح لهذا الزمان.					
	أفضل العيش وحيداً.					
	بإمكاني تحقيق النجاح دون الاعتماد على أحد					
	أحس بعدم انتمائي إلى المجتمع الذي أعيش معه					
	أشعر أن الالتزام بالعادات والتقاليد يحد من حريتي					
	أتتضايق من الالتزام بتقاليد المجتمع					
	أشعر أن العلاقات الاجتماعية تحد من طموحي					
	أفضل أن أستمتع بحياتي الحاضرة وليس المستقبلية					
	أشعر بالإحباط إذا لم يتقبل والدي وجهة نظري.					

	الفقرات	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
	أفضل الاحتفاظ بآرائي لنفسي					
	أحس بأنني غير معني بما يحدث من تغيرات اجتماعية					
	أشعر أن القيم المادية هي السائدة في المجتمع					
	يصعب علي التمييز بين الصواب والخطأ.					
	أشعر بعدم القدرة على التعبير عن أفكاري بحرية.					
	أشعر بعدم القدرة على المساهمة في حل الكثير من القضايا الاجتماعية.					
	يبدو لي أن المستقبل مظلماً.					
	أشعر بعدم الرغبة في المشاركة في الكثير من الأنشطة الاجتماعية داخل المدرسة					
	أحس بأن سلوك الطلبة داخل المدرسة غريب عني					
	أحس بأن المجتمع المدرسي يفتقر إلى المودة					
	أشعر بأن الأساتذة لا يهتمون بمشاكل الطلبة الاجتماعية.					
	أحس أنني مقيدة في التعبير عن رأيي بصراحة في القضايا الاجتماعية					
	أشعر أن جهودي بالتحصيل غير ذات جدوى					
	أشعر أن العلاقات بين الطلبة غير مجدية.					

ملحق (٢)

مقياس مركز الضبط

ضع دائرة أمام أحد الإجابتين (أ) أو (ب)

الفقرات

١. إذا نجحت في الامتحان نجاحاً باهراً فإن سبب ذلك:

أ. لأنك درست جيداً قبل الامتحان.

ب. لأن الامتحان كان سهلاً.

٢. إذا شعرت أن بعض الدروس صعبة فهل يكون ذلك:

أ. لأن المعلم/ المعلمة لم يوضح الدرس بما فيه الكفاية

ب. لأنك لم تنتبه جيداً لشرح المعلم/ المعلمة.

٣. إذا لم تستطع تذكر قصة ما، فهل سبب ذلك:

أ. لأن القصة لم تكن مثيرة

ب. لأنك لم تكن مهتماً بتلك القصة.

٤. إذا أخبرك والداك أنك مجتهد في المدرسة، هل ذلك:

أ. لأنك مجتهد في المدرسة

ب. لأنهم كانوا مبسوطين.

٥. عندما تحصل على علامة عالية في الرياضيات أو العلوم هل ذلك؟

أ. لأنك درست كثيراً على تلك المادة.

ب. لأن أحداً ساعدك في الدراسة.

٦. إذا قال صديقاً لك أنك غبي في لعبة ما، فهل ذلك:

أ. لأن صديقك كان ماهراً في اللعبة.

ب. لأنك لم تلعب بمهارة كافية.

٧. إذا غلبك صديقاً في لعبة ما، فهل ذلك:

أ. لأن صديقك كان ماهراً في اللعبة

ب. لأنك لم تلعب بمهارة كافية.

٨. إذا أجبت عن سؤال بسهولة فهل كان ذلك:

أ. لأن السؤال سهل جداً.

ب. لأنك بذلت جهداً في حل السؤال.

٩. إذا تعلمت موضوعاً بسرعة فهل يعود ذلك إلى:

أ. لأنك تنتبه جيداً لشرح المعلم.

الفقرات
ب. لأن المعلم/ المعلمة يشرح الدرس جيداً.
١٠. إذا قال لك معلمك/ معلمتك لك أن عملك لا بأس به، فهل ذلك؟
أ. لأن المعلم/ المعلمة تقول ذلك لكل الطلبة
ب. لأن عملك أنت كان فعلاً جيداً.
١١. إذا وجدت أن من الصعب عليك حل مسألة رياضيات، فهل ذلك:
أ. لأنك لم تبذل جهداً كافياً لحلها.
ب. لأن المسائل التي يعطيها المعلم صعبة.
١٢. إذا نسيت معلومات شرحها المعلم/ المعلمة فهل ذلك:
أ. لأن المعلم لم يشرح الدرس جيداً
ب. لأنك لم تبذل جهداً لتذكر تلك المعلومات.
١٣. إذا تذكرت قصة ما، فهل ذلك:
أ. لأنك كنت مهتماً بالقصة
ب. لأن القصة كانت مثيرة.
١٤. إذا قال والداك أن سلوكك سخيف، فهل ذلك:
أ. بسبب سلوك قمت به
ب. لأنهم يشعرون أنك سيء.
١٥. إذا لم تحصل على علامة ناجحة في امتحان نهاية الفصل فهل ذلك:
أ. لأن الامتحان كان صعباً أو
ب. لأنك لم تدرس جيداً على الامتحان.
١٦. إذا فزت في لعبة على شخص آخر، فهل ذلك:
أ. لأنك تلعب جيداً
ب. لأن صديقك ليس ماهراً في اللعبة.
١٧. عندما تحصل على علامة متدنية، فهل ذلك:
أ. لأنك غير مهتم بالعلامات
ب. لأن ظروفك منعتك من الدراسة.
١٨. إذا قال لك شخص أنك ذكي، فهل ذلك:
أ. لأنك ذكي فعلاً.
ب. لأن ذلك الشخص يحبك.
١٩. إذا أخبرك والداك أنك لست مجتهداً في المدرسة، فهل ذلك:
أ. لأنك لست مجتهداً حقاً.
ب. لأن مزاج والداك كان معكراً.

الفقرات
٢٠. إذا وجدت أن حل مسائل الرياضيات سهلاً، فهل ذلك:
أ. لأن المسائل التي يعطيها المعلم سهلة
ب. لأنك تبذل جهداً كبيراً في الحل.
٢١. إذا تذكرت حقائق شرحها المعلم فهل ذلك:
أ. لأنك بذلت جهداً كبيراً في تذكرها.
ب. لأن شرح المعلم لها كان جيداً.
٢٢. إذا لم تستطع حل لغز، فهل ذلك:
أ. لأنك لست ماهراً في حل الألغاز أو
ب. لأن تعليمات اللغز لم تكن واضحة.
٢٣. إذا قال والداك أنك ذكي فهل قالا ذلك:
أ. لأن مزاجهما كان جيداً.
ب. لأنك أثبت حقاً أنك ذكي.
٢٤. إذا قال معلمك/ معلمتك إجابتك لم تكن جيدة، فهل ذلك:
أ. لأن هذا ما يقوله المعلم/ المعلمة دائماً.
ب. إجابتك في الحقيقة لم تكن جيدة.

أثر استخدام نموذج كارول «التعلم للإتقان» في إتقان بعض المهمات التعليمية لطالب جامعي منخفض التحصيل الأكاديمي (دراسة حالة)

د. إسماعيل عيد الهلول*

* أستاذ علم النفس التربوي المشارك/ جامعة الأقصى/ غزة/ فلسطين.

ملخص:

هدف الدراسة إلى التعرف إلى مظاهر ضعف مستوى التحصيل الدراسي، والكشف عن أثر استخدام برنامج تدريب تربوي في ضوء نموذج «كارول» لإتقان مقرر نظريات التعليم، وارتفاع نسبة درجات المعدل الفصلي للمقررات الدراسية، والاختبارات التشخيصية لدى طالب يعاني من ضعف التحصيل الدراسي. ولتحقيق هدف الدراسة أجرى الباحث العديد من المقابلات الشخصية وتتبع تاريخ الحالة، وتطبيق الاختبارات التشخيصية، واختبار تحصيل لمقرر نظريات التعليم، وحساب المعدل الفصلي، قبل جلسات برنامج التدريب التربوي وبعده.

أظهرت نتائج التحليل الكمي والكيفي في الدراسة الحالية أن الطالب صاحب الحالة يعاني من تدني مستوى التحصيل الدراسي بصفة عامة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام البرنامج التدريبي كان فاعلاً في إتقان الطالب صاحب الحالة لمقرر نظريات التعليم، وارتفاع نسبة درجات بعض الاختبارات التشخيصية، في حين أن استخدام البرنامج التربوي لم يصل إلى درجة التأثير المطلوب في زيادة نسبة درجات المعدل الفصلي للطالب صاحب الحالة.

Abstract:

This study aims to identify the features of a weak level of learning achievement and it seeks to explore the effects of using an educational training program for perfecting a course on teaching approaches in the light of Carol's pattern as well as the rise of semester average marks and diagnostic tests for a low- achievement university student.

In order to achieve that objective, the researcher held personal meetings and administered case study histories and applied diagnostic tests as well as a test that would measure the achievement for a course on teaching approaches. He also administered a calculation of semester average, before and after the sessions of the educational training program.

Accordingly, the results of the qualitative diagnosis have shown that the student suffered from a general low educational achievement and they also have shown that using the educational training program was effective on perfecting the course on teaching approaches, on the part of the case student, as well as on the rise of the percentage of marks for some diagnostic tests. In the mean time, the use of the educational training program did not come up to the required degree of effectiveness as far as the increase in the percentages of semester marks of the case student.

مقدمة:

لم يعد مقرر نظريات التعليم مقرراً يشد اهتمام طلبة الإرشاد النفسي، وربما يرجع ذلك إلى صعوبة مفاهيمه وتعددها، وعدم قدرة المتعلمين على تمثيل مفرداته جيداً، بالإضافة إلى أساليب التدريس التي تعتمد على مجرد ذكر معاني المصطلحات وتعدد المفاهيم و الخصائص، بالإضافة إلى أساليب التقويم المتبعة حالياً، والتي لا تتعدى أدنى المستويات المعرفية، مما يجعل وصول نسبة كبيرة من الطلبة إلى مستوى الإتقان من الأمور الصعبة.

فإخفاق بعض المتعلمين في أي مقرر دراسي أمر مقبول في واقع الاتجاه التربوي الحالي، حيث إن المفهوم السائد هو أن الفروق الفردية بين الأفراد لا يمكن إنكاره، إذ لابد من أن يتعلم بعض المتعلمين أكثر من غيرهم عند تعرضهم جميعاً لظروف تربوية واحدة، بسبب التفاوت بينهم في استعداداتهم وخبراتهم السابقة.

لذلك يرى «بلوم» أن كل معلم يبدأ مقرراً دراسيًا جديداً، أو فصلاً دراسياً جديداً يتوقع أن حوالي ثلث الطلبة سيتعلمون بشكل مناسب مما سيعلمه لهم، و يتوقع أن حوالي ثلثهم سيخفقون في تعلم ما سيعلمه لهم، وأخيراً يتوقع أن ثلثهم الآخر سيتعلمون قدراً كبيراً مما سيعلمه لهم (Bloom,1981: 153) . وبذلك يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الفكرة القائلة بالفروق الكبيرة بين نتائج المتعلمين النهائية في تحصيلهم هي أمر حتمي.

ومثل هذه التوقعات موجودة وسائدة في نظمنا التربوية في البلاد العربية، وإن حدث اختلاف في هذه التوقعات، فقد يحدث بالنسبة لتحديد نسب أعداد الطلبة الممتازين والمتوسطين، الذين هم فوق المتوسط، و دون المتوسط. فلو أن معلماً أثبت في كشف درجات طلابه الذين يعلمهم في مادة أو أكثر أن تسعين في المائة منهم حصلوا على معدل تسعين في المائة من الدرجات نتيجة امتحاناتهم، لاستهجن ذلك منه كثير من المربين وحتى من أفراد المجتمع، والذي يقبل منه أن يثبت في كشف درجات طلابه في المادة (أو المواد) التي يعلمها لهم، عدداً معيناً من الراسبين يقابلهم عدد معين من الممتازين، وعدد أكبر من المتوسطين من الذين هم فوق الوسط لاعتبر معلماً مثالياً، وكلما كان منحنى توزيع علامات طلابه قريباً من المنحنى الجرسي المقلوب كان أقرب إلى المثالية (عبد الله، ٢٠٠٤: ١٦٦) .

فأصحاب اتجاه إستراتيجية إتقان التعلم، يرون أن حقيقة وجود فروق جوهرية في مخرجات التعليم بين المتعلمين فكرة مصطنعة في خيال المربين، فرضوها على الواقع التربوي.

ويتحدى نموذج «كارول» هذا المفهوم الخاطئ ويؤكد أنه في حال استخدام أساليب التعليم الملائمة يمكن أن يحقق حوالي (٩٥) في المائة من الطلبة بالفصل الدراسي الواحد من النجاح بمعدل (٩٥) في المائة من الدرجات في تحصيل العلوم التي يتعلمونها هورتون (Horton,1981: 210) .

يؤكد «كارول» بأنه إذا ما قدمت لعينة من الطلبة بعض المواد الدراسية، مثل: الرياضيات والعلوم والأدب، بالظروف نفسها ستكون نتيجة تحصيلهم موزعة توزيعاً إعتدالياً، وعكس ذلك يحدث عندما يكون الطلبة موزعين توزيعاً اعتدالياً من حيث الاستعداد، وقُدِّم لكل منهم تعليم يتناسب مع قدراته، واحتياجاته، مراعين عامل الوقت المتاح للتعلم وكمّ التدريس ونوعه، فإننا نتوقع تمكناً من التعلم (صيداوي، ١٩٨٦: ١٤٢) .

ويقوم التعلم بنموذج «كارول» على مبدأ فلسفي رئيس في التربية يتلخص في أن معظم التلاميذ بإمكانهم إتقان كل شيء تقدمه المدارس بالمستوى التحصيلي المطلوب، إذا أُخذت بعين الاعتبار ميولهم ومعارفهم السابقة، وتوافر لهم أسلوب تدريس جيد ووقت كاف للتعلم. ومن جهة أخرى لم يعد مقبولاً أن تصل فئة قليلة من الطلبة إلى درجة الكفاءة لمواكبة هذا الكم المتلاحق من التطورات العلمية المعاصرة. فعلى الباحثين أن يفكروا ملياً بالإستراتيجية التي تجعل من معظم الطلبة يصلون إلى الدرجة المنشودة من التعلم لتنشئة الجيل القادر على مواجهة المتغيرات المعلوماتية والتقنيات المتصارعة.

إن هذه الإشكالية دعت الباحث إلى مراجعة بعض أدبيات نظريات التعليم، فتوقف عند إستراتيجية التعلم من أجل التمكن (الإتقان) فرآها إستراتيجية ربما تكون ناجحة تهدف إلى الأخذ بيد الطالب لنيل درجة الإتقان في اكتساب المعرفة على صعيد الكم والكيف.

ويرجع مفهوم إتقان التعلم إلى كارول (Carroll,1963) والمسمى باسم (نموذج التعلم المدرسي Model of School Learning) ، ويدعم هذا العمل برونر (Bruner, 1966) وغلاسر (Glaser, 1976) و جودلاد واندرسون (Good lad & Anderson, 1969) وموريسون (Morrison , 1926) و سكنر (Skinner , 1954) وسبس (Suppes , 1966) ، حيث يُعتبر كل ما سبق من أعمال إرثاً ثقافياً لمفهوم إتقان التعلم عند بلوم (Bloom , 1966) .

وعلى الرغم من ظهور نموذج «كارول» قديماً ١٩٦٩م فإنه ما زال يعتبر نموذجا مرجعيا لأصحاب الاتجاه التربوي الحديث (إتقان التعلم) ، لما فيه من مزايا في تطوير طلابنا (عبد الله، ٢٠٠٤: ١٦٥) .

وقد قسم «كارول» مكونات التعلم للإتقان إلى عوامل متصلة بالتعلم وهي: الموهبة والمثابرة والقدرة على فهم ما يتعلم، وعوامل أخرى متصلة بظروف التعلم وهي: فرصة

التعلم ونوعية التعليم، وهو ما يعرف بالمتطلبات السابقة لتعلم أي مهمة تعليمية، يذكرها (عبد الله، ٢٠٠٤: ١٦٨) بحسب وصف «كارول» لها:

- الموهبة: ويعرفها «كارول» بأنها مقدار زمن التعلم الضروري للتلاميذ لإتقان أهداف التعلم تحت الظروف المثلى للتعلم، وهذا التعريف يشير إلى أن التلميذ الذي يمتلك موهبة عالية لتعلم موضوع معين يستغرق من أجل إتقان تعلم هذا الموضوع زمناً أقل من الزمن الذي يستغرقه التلميذ الذي يمتلك موهبة أدنى لتعلم الموضوع نفسه، وأنه يمكن لجميع التلاميذ إذا ما أتيح لكل منهم الزمن الكافي لتعلمه، وقدمت لهم مساعدة تعلمه.

- المثابرة: مقدار الزمن الذي يرغب الطلبة في استغراقه في إتقان تعلم الهدف. وارتفاع مستوى المثابرة لدى الطلبة يدفعهم للاستمرار في التعلم زمناً أطول من الزمن المطلوب لإتقان تعلمه، حتى ولو كانت الظروف البيئية غير مريحة لتعلم الطلبة، كما أنها تدفع الطلبة للاستمرار في تعلم المحتوى حتى بعد حصوله على التغذية الراجعة بالفشل.

- قدرة المتعلم على فهم ما يتعلم: ويختص هذا المكون بالذكاء اللفظي، ويقصد به قدرة الطلبة على فهم طبيعة المهمة التي هو بصددها والإجراءات التي ينبغي اتباعها في تعلم هذه المهمة، فقدرة االطلبة على فهمه، يستوجب توافر قدرة لفظية في استيعاب المعلومات مسموعة أو مقروءة.

- الفرصة المتاحة للتعلم: يعرفها «كارول» بأنها مقدار الزمن الذي يحدده المعلمون لتعلم الطلبة محتوى معيناً، والمعلمون الذين لا يستطيعون تحديد الزمن اللازم لتعلم طلابهم، يقدم لطلابهم غالباً قدراً من التعلم الذي لا يستطيعون تعلمه في الزمن الذي يحدد لهم.

- وأما نوعية التعليم: فتختص بتنظيم التعليم بشكل يسهل على الطلبة اكتساب المحتوى الذي يتعلمونه، وأما بالنسبة للمتغيرات التي تؤثر في نوعية التعلم، فتشمل دقة توجيهات المعلمين، ومدى مقابلة مهمة التعلم (محتوى التعلم) لسلوك الطلبة الذين يبدأون به تعلمهم لهذه المهمة، أي مراعاة أن يكون محتوى التعلم مناسباً لمستوى خبرات الطلبة السابقة قبل أن يبدأ تعلمه لهذا المحتوى، وفي الحالة التي تكون فيها نوعية التعليم ضعيفة، فإن كل الطلبة يحاولون الاعتماد على مصادره الخاصة به لمساعدته في تعلمه.

ونظرا لأن الطلبة مختلفون في مستوى المعارف السابقة وفق اختلاف نشأتهم وبيئاتهم وتاريخ التعلم السابق، فإن نوعية التعليم وفرصة التعلم في المتغير الثاني الخاص بظروف التعلم، ستكون مختلفة وفقا لخصائص كل منهم واحتياجاته.

ويتوقف ضبط المتغير الثاني على دور المعلمين في تقديم تسهيلات وتوجيهات وإرشادات إلى الطلبة خلال المهمة التعلمية، وهنا على المعلمين أن يوائموا طريقة تدريسه بالفروق الفردية بين الطلبة بغية تمكن كل منهم من المادة الدراسية، فقد يحتاج بعض الطلبة إلى إعطاء أمثلة ملموسة بينما يحتاج بعضهم الآخر إلى تكرار عرض المادة أكثر من مرة (بلوم، ١٩٧١: ٨٢– ٨٣) .

ويرى «كارول» أن واقع منهج، وطريقة تدريس موحدة لجميع الطلبة في مقابل حقيقة أن معظم الطلبة يختلفون في درجة استعدادهم، مما يؤثر على مقدار الوقت الذي يستغرقه كل منهم في التعلم، وعليه فإن فرصة وقت موحد للجميع، يعد إجحافا بحق بطيئي التعلم، وإحباطا لسريع التعلم، لما قد يصيبه من ملل ناشئ عن زيادة الوقت، ولذا تصبح مشكلة تحديد الوقت المناسب للتمكن من مهمة التحصيل من غير هدر مزيد منه سدى أو نقصانه ليؤدي إلى نقص التعلم (سركز وخليل، ١٩٩٣: ١٢٠) .

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تبين للباحث في أثناء تدريسه بقسم الإرشاد النفسي ومن خلال تدريس مساقات مختلفة، والعمل في الوحدة الإرشادية، والحالات التي كان يطلب منه التدخل لمساعدة بعض الطلبة ممن لديهم إنذار أكاديمي، تولد لديه إحساس بمشكلة الدراسة، ومما عزز هذا الإحساس ملاحظات هيئة التدريس الذين كانوا دائمي الشكوى من ضعف التحصيل لدى بعض الطلبة.

إن الرؤية الأولية التي تشكلت لدى الباحث هي أنه ربما يكون هناك مظاهر وأسباب تقف وراء انخفاض التحصيل عند الطالب صاحب الحالة، بعضها مرتبط بالطالب نفسه، وبعضها مرتبط بمدخلات التدريس والبعض الآخر مرتبط بتحضير وتنفيذ عملية التدريس، وإذا ما استطعنا الكشف عنها وتحديدها، فإنه يمكن ضبطها والتخفيف من حدتها بوساطة استخدام نموذج «كارول» باعتباره نموذجاً مرجعياً لأصحاب الاتجاه التربوي الحديث (إستراتيجية إتقان التعلم) ، وعليه فإن مشكلة الدراسة تتبلور في التساؤل الرئيس الآتي: ما أثر استخدام نموذج «كارول» في إتقان المهمات التعليمية لطالب جامعي منخفض التحصيل الأكاديمي؟

ويتفرع من هذه المشكلة الأسئلة الآتية:

- ما مظاهر انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالب صاحب الحالة التي اختيرت للدراسة؟

- ما أثر استخدام نموذج «كارول» في تدريس وحدات نظريات التعليم على نسبة إتقان تحصيل الطالب صاحب الحالة بمقرر نظريات التعليم؟
- ما أثر استخدام نموذج «كارول» في تدريس وحدات نظريات التعليم على ارتفاع درجة المعدل التراكمي الفصلي للطالب صاحب الحالة بمعدل (٣) درجات؟
- ما أثر استخدام نموذج «كارول» في تدريس وحدات نظريات التعليم على ارتفاع درجات الاختبارات التشخيصية؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في توظيف متغيرات نموذج «كارول» والتي تتلخص فيما يأتي:

- ♦ تبني المعلم عن اقتناع لفكرة مفادها أن جميع طلابه أو على الأقل معظمهم يستطيعون إتقان جميع المهمات التعليمية التي تقدم لهم أو معظمها.
- ♦ تطوير التقويم، وأساليب التعلم الفردية التصحيحية للوصول بنسبة كبيرة من الطلبة إلى حد إتقان التعلم.
- ♦ يمكن أن يفيد هذا البحث في تغيير رأي المسئولين التربويين في أن مفهوم تحقيق تكافؤ الفرص بالتعلم والمساواة لا يقتصر على مدخلات تعليم الطلبة بل أيضا ينطبق تماما على مخرجات تعلمهم.

هدف الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى:

- ♦ الكشف عن مظاهر ضعف مستوى الإتقان لدى الطالب صاحب الحالة.
- ♦ التعرف إلى أثر استخدام نموذج «كارول» في إتقان تحصيل نظريات التعليم، وزيادة درجة المعدل التراكمي والاختبارات التشخيصية.

التعريفات الإجرائية:

◄ **الإتقان:**

يعرف الباحث الإتقان بأنه الكفاءة في الوصول لمستوى محدد في الأداء لمهارة معينة أو معرفة محددة.

يشير (السيد، أحمد جابر، ١٩٩٢) لتحديد محك الإتقان إلى أن العلماء اختلفوا في تحديد محك الإتقان باختلاف الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة، فقد حدد كل من بلوم (Bloom, 1976: 80) ولونج (long, 1981: 517) محك الإتقان بنسبة (٨٠٪) من درجات الاختبار الموضوعي الذي يقيس المادة الدراسية المتعلمة، في حين يرى بلوك وأندرسون (block & Anderson, 1975: 163) وأرلين (arlin, 1980: 1004) أن محك الإتقان يصل إلى (٨٥٪) من درجات الاختبار الموضوعي الذي يقيس المادة الدراسية المتعلمة (خلال – السيد، أحمد جابر، ١٩٩٢: ٢٤٦) .

ويقصد بالتعلم للإتقان في هذه الدراسة: الدرجة التي يحصل عليها الطالب صاحب الحالة في امتحان التحصيل النهائي لمساق نظريات التعليم، بحيث لا تقل عن (٨٠) درجة أي ما تعادل ٨٠٪ (جيد جدا) .

◄ **التحصيل الدراسي**:

يقصد به مقدار ما استوعبه الطالب صاحب الحالة من معلومات في مساق نظريات التعليم من خلال دراسته له بمتغيرات نموذج «كارول» لقياس المستويات العقلية الآتية: (تذكر– فهم– تطبيق– تحليل) معبراً عنها بالدرجات التي يحصل عليها الطالب صاحب الحالة من خلال الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

◄ **ارتفاع درجة المعدل التراكمي (٣) درجات**:

يقصد بارتفاع درجة المعدل التراكمي في هذه الدراسة، أن البرنامج التدريبي الذي أعده الباحث في ضوء نموذج كارول، لم يقتصر تأثيره على إتقان المقرر المستهدف (نظريات التعليم) فقط، بل تعدى ذلك إلى إتقان جميع مقررات الفصل الدراسي المسجلة وقت تطبيق البرنامج، ومن ثم إلى ارتفاع درجة المعدل التراكمي في جميع المقررات المنجزة لدى الطالب صاحب الحالة.

◄ **برنامج التدريب التربوي**:

مجموعة إجراءات وفعاليات منظمة تقوم على أساس مسلمات نظرية «كارول» التعلم من أجل التمكن والتي تعتقد بإمكانية التقليل من أثر الفروق الفردية بين المتعلمين، وتعديلات في الخصائص الفردية للمتعلمين عندما نوفر لهم الظروف التعليمية المناسبة.

الدراسات السابقة:

أجرى **هويدي** (١٩٩٠) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجيات إتقان التعلم في تحصيل طلبة الصف الثامن في مادة العلوم العامة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات طالبات الصف الثامن تعزى إلى طريقة التدريب لصالح الطالبات اللواتي تعلمن باستخدام إستراتيجية إتقان التعلم.

أجرت **حميدة** (١٩٩٢) دراسة حول التعلم للإتقان وأثره على التحصيل في مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية موازنة بالطريقة التقليدية (المناقشة/ المحاضرة) ، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات طلاب المجموعة التجريبية (التعلم بالإتقان) ومتوسط علامات طلاب المجموعة الضابطة (المناقشة/ المحاضرة) لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

أجرى **براس (Brace, 1992)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر إستراتيجية التعلم للإتقان على مخرجات التعلم والاتجاهات نحو مادة الرياضيات، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل مجموعة التعلم للإتقان والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وأن التعلم للإتقان لا يؤدي إلى زيادة مخرجات التعلم بمادة الرياضيات أو اتجاه الطلبة نحوه.

أجرى **جمس وكمبر (kember, David, 1994 jones ,alice and)** دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية التعلم للإتقان، ولتحقيق ذلك قسم التلاميذ إلى عشرين صفاً من صفوف الصف السابع ، بلغ عدد المتعلمين فيها (٥٣٩) متعلماً ، نصفهم استخدم كمجموعة تجريبية تلقت تعليمها وفقاً لنظام التعلم للإتقان ، والنصف الآخر استخدم كمجموعة ضابطة ، تلقت تعليمها وفقا للطريقة التقليدية (المحاضرة/ المناقشة) ، أظهرت النتائج أن المتعلمين الذين أظهروا استعداداً عالياً أو متوسطاً في الاختبار ، وتلقوا تعليمهم وفقا لإستراتيجية التعلم للإتقان، أحرزوا تحصيلا واحتفاظا للمادة المتعلمة يفوق بشكل دال إحصائيا أقرانهم المماثلين لهم في الاستدلال الذين تلقوا تعليمهم وفقا للطريقة التقليدية. كما كشفت الدراسة أن طريق التعلم للإتقان أخفقت في تحسين مستوى تحصيل التلاميذ ذوي الاستعداد المنخفض والذين يواجهون صعوبات في اللغة.

أجرى **حيدر** (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعلم للإتقان على تحصيل طلاب السادس الأساسي في مادة العلوم، ولتحقيق أغراض الدراسة طبق ١٢ اختباراً تكوينيا على ثلاث مجموعات متكافئة، وكان عدد أفراد المجموعة التجريبية الأولى (٥٠) طالباً قد درسوا باستخدام إتقان التعلم مع العروض العلمية، أما المجموعة التجريبية

الثانية فكان عدد أفرادها (٤٧) طالباً درِّسوا باستخدام إستراتيجية إتقان التعلم فقط، أما المجموعة الضابطة فكان عدد أفرادها (٤٩) طالباً وقد درسوا باستخدام الطريقة التقليدية، كما حدد الباحث المتغيرات المستقلة بمستويات التحصيل (المنخفض، والمتوسط، والمرتفع) ، بعض الأهداف الإدراكية (التذكر، والفهم، و التطبيق) ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين تحصيل طلبة المستوي المنخفض والمستوى المتوسط في المجموعات الثلاث، وقد تفوَّقت مجموعة (الإتقان مع العروض العلمية) ، ومجموعة (الإتقان فقط) على المجموعة الضابطة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طلاب المستوى المرتفع في المجموعات الثلاث. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة لصالح مجموعة (الإتقان مع العرض) في مستوى التذكر مقارنة بالمجموعتين الأخريين. ووجود فروق ذات دلالة لصالح مجموعة (الإتقان مع العرض) ، ومجموعة (الإتقان فقط) في مستوى الفهم موازنة بالمجموعة الضابطة. ووجود فروق ذات دلالة لصالح مجموعة (الإتقان مع العرض) في مستوى التطبيق مقارنة بالمجموعة الضابطة.

أجرى **شاريستون وكينيدي (Christion, M, & Kennedy, M, 1999)** دراسة في إطار التعرف إلى أثار التحصيل في الذكاءات المتعددة، أشارت نتائجها إلى أن المعلمين الذين استخدموا نظريات الذكاءات المتعددة في ممارستهم الصفية قد حققوا فهما أكبر لتلاميذهم، بالإضافة إلى أنهم أصبحوا أكثر معرفة بقدراتهم وبجوانب القوة وجوانب الضعف لديهم، كما لوحظ أن المتعلمين كانوا أكثر تفاعلا في المواقف التعليمية نتيجة استخدامهم أنماط تعلم مناسبة مع ذكائهم القوي.

أجرى **المحزري المكتوبة**، ٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام ثلاث طرق علاجية في إطار إستراتيجية التعلم للإتقان وهي: إعادة التدريس، والتغذية الراجعة المكتوبة، والتعلم التعاوني على تحصيل الطلاب في الصف الثامن الأساسي في مادة الرياضيات وعلى اتجاهاتهم نحوها، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) طالب موزعين على أربع مجموعات، ثلاث منها تجريبية، والرابعة ضابطة. المجموعة الأولى (إعادة التدريس) ، المجموعة الثانية (مجموعة التغذية الراجعة) ، المجموعة الثالثة (التعلم التعاوني) ، المجموعة الرابعة (الطريقة الاعتيادية) . وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تفوقت المجموعات التجريبية الثلاثة (مجموعة التغذية الراجعة ومجموعة التعلم التعاوني و مجموعة إعادة التدريس) على المجموعة الضابطة في التحصيل.

- تفوقت مجموعات التغذية الراجعة و التعلم التعاوني على مجموعة إعادة التدريس والمجموعة الضابطة في كل من التحصيل والاتجاهات نحو مادة الرياضيات.

- تكافؤ مجموعتي التعلم التعاوني والتغذية الراجعة في متوسط التحصيل والاتجاهات.

- تكافؤ مجموعتي إعادة التدريس والمجموعة الضابطة في متوسط التحصيل والاتجاهات نحو مادة الرياضيات.

- بلغت الفاعلية الإتقانية لكل من مجموعة التغذية الراجعة (٧٨. ٢٦٪) ومجموعة التعلم التعاوني (٧٠. ٢١٪) وهذه النسبة فوق مستوى التعلم للإتقان، بينما مجموعة إعادة التدريس (١٦. ٠٧٪) و المجموعة الضابطة (٤٧. ١٦٪) وهذه النسبة تحت مستوي التعلم للإتقان.

أجرى **على** (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى قياس أثر استخدام إستراتيجية التعلم للإتقان في تدريس النصوص الأدبية على تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ولتحقيق أغراض الدراسة، طبِّقت استبانة مهارات التذوق واختبار التذوق الأدبي على مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، في إحدى مدارس الغردقة، أظهرت إحدى نتائج الدراسة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار التذوق الأدبي، كما دلت النتائج على تميز إستراتيجية بلوم لإتقان التعلم بالفعالية في تدريس النصوص الأدبية مقارنة بالطريقة التقليدية، كذلك أسفرت النتائج عن نمو مهارات التذوق الأدبي لدى المجموعة التجريبية، وذلك موازنة بالمجموعة الضابطة، ويرجع ذلك إلى استخدام استراتيجية التعلم للإتقان في تدريس النصوص الأدبية بشكل أتاح لكل تلميذ التعلم وفقا لقدراته واستعداداته بالإضافة إلى ما وفرته من المساعدة والوقت الكافيين للتلاميذ.

أجرى **فريمان (Frieaman, 2003)** دراسة في أمريكيا هدفت إلى معرفة أثر شعور الفرد بكفاءته الذاتية واستثارة دافعيته في مواجهة المواقف التعليمية المختلفة. حيث بينت نتائج الدراسة أن شعور الفرد بكفاءته الذاتية في مقدرته على مواجهة المواقف التعليمية المختلفة واستثارة دافعيته قد زاد من قدرته على التذكر، واسترجاع المعلومات بدرجة كبيرة موازنة مع الأفراد الآخرين الذين لم تستثار دافعيتهم للتعلم في مواجهة مثل هذه المواقف التعليمية، فقد أظهر هؤلاء درجة أقل في استرجاع مثل هذه المعلومات إضافة إلى انخفاض مستوى دافعيتهم للتعلم.

قام **الدسوقي، وعبد الدائم** (٢٠٠٣) بدراسة للتعرف إلى علاقة التحصيل بالذكاءات المتعددة، استهدفت الدراسة البناء العاملي لنظرية الذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات، وأوضحت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل وأنواع الذكاءات

المتعددة، وأساليب التعلم والتخصص، وأن تخصص العلوم كان له علاقة قوية بجميع أنواع الذكاءات المتعددة، مما يدل على الصلة القوية بين التحصيل في العلوم والذكاءات المتعددة.

أجرى **فلوجر (Floger, 2005)** دراسة هدفت إلى مقارنة الأثر التفاعلي للتعليم بوساطة إستراتيجية الإتقان والتعليم بالطريقة التقليدية مع الجنس والسلوك المعرفي للأداء القبلي والاستعداد وتوضيح أثره على تحصيل الطلاب في العلوم، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم التصميم التجريبي، كما اُستخدم مقياس السلوك المعرفي والاستعداد و اختبار تحصيلي لقياس تحصيل الطلبة في البرنامج التدريسي المستخدم، وأظهرت النتائج- باستخدام تحليل التباين الثنائي- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة التعلم للإتقان والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وأن التعلم بالإتقان لا يؤدي إلى زيادة التحصيل.

أجرى **العريقي** (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعلم للإتقان على تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي (شرعي) والاحتفاظ بالتعلم في مقرر التفسير، ولهذا الغرض وزعت عينة الدراسة إلى مجموعتين الأولى (التجريبية) وعددها (٢٥) طالباً تعلموا بإستراتيجية الإتقان، والثانية (الضابطة) وعددها (٢٦) طالباً تعلموا بالطريقة التقليدية، وطبق اختبار تحصيلي واختبار القدرات العقلية. وأسفرت نتيجة الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأداء لصالح الطلاب الذين تعلموا باستخدام إستراتيجية التعلم للإتقان موازنة بالطلاب الذين تعلموا بالطريقة التقليدية.

قدَّم **صالح** (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية إتقان التعلم على تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية موازنة بالطريقة الاعتيادية في التدريس، وتكونت العينة من (٦٦) طالبة، وقُسمت العينة إلى مجموعتين متكافئتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في فئة التحصيل (العليا، و الوسطى، و الدنيا) موازنة بالمجموعة الضابطة.

أجرى **شواشرة** (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير برنامج إرشادي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي، حيث تمت مراقبته وتوثيق الملاحظات حول مواقفه ومعارفه واتجاهاته، ومفهومه الذاتي، واختبار قدرته خلال فصل دراسي كامل، كان يتلقى فيه برنامجاً إرشادياً تربوياً لزيادة دافعية الإنجاز وفق أوقات محددة، ونفِّذ في غرفة الإرشاد التربوي في المدرسة. أظهر التحليل الكمي

والنوعي في هذه الدراسة بشقيها الشخصي والعلاجي أن الطالب يعاني من تدني دافعية الإنجاز، والتحصيل الدراسي، ويفتقر إلى مفهوم واضح حول الذات، كما أظهرت الدراسة أن برنامج الإرشاد التربوي المطبق كان فاعلاً في إثارة دافعية الطالب ورفع تحصيله الأكاديمي.

قامت **عليمات** (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى تحديد أثر التعلم الذاتي (الإتقان) في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مبحث الجغرافيا، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً وطالبة قُسمت إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التعلم للإتقان والاعتيادي لصالح التعلم للإتقان، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين طريقة التعليم والجنس في التحصيل المباشر لمفاهيم الجغرافيا.

قام **باترسيه و جوهنسون (Patriciah & Johnson, 2008)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام مدخل التعلم للإتقان على تحصيل الطلاب في الفيزياء، وأظهرت النتائج الأثر الإيجابي للتعلم للإتقان، وأن إستراتيجية الإتقان تؤدي إلى رفع مستوى الطلاب في مادة الفيزياء.

وقامت **السقاف** (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج قائم على التعلم من أجل الإتقان لإكساب تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في المدرسة اليمنية المفاهيم والاتجاهات البيئية وبعض عمليات العلم الأساسية، ولتحقيق هدف الدراسة اُستخدام التصميم التجريبي، كما اختيرت (٣٤) تلميذة من تلميذات الصف السابع بمدرسة ابن سيناء في مدينة عدن، وقد دُرِّست المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وحدتي البيئة ومواردها والنظام البيئي وتوازنه، كما طبقّ اختبار تحصيل المفاهيم البيئية، ومقياس عمليات العلم، ومقياس الاتجاهات نحو البيئة، وجميعها من إعداد الباحثة. أدت إجراءات التعلم المتبعة في البرنامج المقترح وفق إستراتيجية «بلوم» إلى وصول المتعلمين لحد التمكن (٨٥٪) في كل من التحصيل وعمليات العلم كما أدت إلى نمو اتجاهاته نحو البيئة.

وقام **أبو حشيش والمصطفى** (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى اختبار تأثير طريقة التدريس التلقائية مقابل طريقة التدريس بلعب الأدوار ودراسة الحالة على فاعلية التدريس، وتحصيل الطلبة في كلية التمريض في الجامعة الأردنية، لتحقيق هدف الدراسة اُستخدام التصميم التجريبي، كما اختيرت (٧٢) طالبة من طالبات السنة الثانية من كلية التمريض، حيث

وُزِّعن عشوائياً على ثلاثة مجموعات متساوية، كما اختير ثلاثة أعضاء هيئة تدريس من حملة الماجستير، وقد قدم كل منهم برنامجاً دراسياً موحداً بإستراتيجية تدريس مختلفة. كما استخدم اختبار تحصيلي طور من قبل الباحثين لقياس تحصيل الطلبة في البرنامج التدريسي الذي اعتمد في التجربة، ومقياس ريف (١٩٩٤) لقياس فاعلية التدريس. أظهرت النتائج- باستخدام تحليل التباين الثنائي- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزي لإستراتيجية التدريس المستخدمة من قبل المدرس، وعن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية التدريس تعزى لإستراتيجية التدريس المستخدمة. كما خلصت نتائج الدراسة إلى ضرورة أن يتبنى المدرسون استراتيجيات التدريس التي تجعل الطالب مشاركاً نشطاً في تعلمه، وبما يناسب قدرات طلابهم والمادة الدراسية التي يقومون بتدريسها.

ويلاحظ من المجموعة السابقة من الدراسات أنها تناولت تحصيل مواد دراسية متنوعة في مراحل التعليم المختلفة وقد اتفقت معظم تلك الدراسات على الأثر الإيجابي للتعلم للإتقان، وأن إستراتيجية الإتقان تؤدي إلى رفع مستوى الطلبة في التحصيل الدراسي ومنها دراسات:

هويدي (١٩٩٠) ، جمس وكمبر (kember, 1994 jones ,alice and) ، حيدر (١٩٩٩) ، المحزري، والباوي (٢٠٠٢) ، على (٢٠٠٣) ، صالح (٢٠٠٦) ، العريفي (٢٠٠٦) ، شواشرة (٢٠٠٦) ، عليمات (٢٠٠٨) ، باترسيه و جوهنسون (Patriciah & Johnson, 2008) ، أبو حشيش والمصطفى (٢٠١١) ، في حين اختلفت نتائج مجموعة أخرى من الدراسات، حيث توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تحصيل مجموعة التعلم للإتقان والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وأن التعلم للإتقان لا يؤدي إلى زيادة التحصيل، ومنها دراسة: فلوجر (Floger , 2005) .

كما يلاحظ أهمية الدراسات السابقة الأخرى التي تناولت بعض القضايا الشخصية مثل دراسة: شاريستون وكينيدي (Christion & Kennedy, (1999) ، وفرحالة. (Frie-man, 2003) والدسوقي، وعبدالدائم (٢٠٠٣) ، وشواشرة (٢٠٠٦) في تحفيز التعلم وتنشيطه داخل حجرات الدراسة وخارجها، بالإضافة إلى أن المعلمين الذين استخدموا بعض الاختبارات الشخصية الأخرى يحققون فهما أكثر لطلابهم.

وفي حدود علم الباحث لم يعثر على دراسات تناولت معرفة تأثير برنامج تدريب تربوي في معالجة انخفاض التحصيل وفق إحدى نظريات التعليم كدراسة حالة. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتغطي هذا الجانب، وفتح المجال أمام باحثين آخرين في تناول فاعلية نظريات التعليم المتباينة في رفع مستوى التحصيل كدراسات دينامكية.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهجين: الوصفي ودراسة الحالة ذي الطابع التجريبي حيث اُستخدم المنهج الوصفي في كتابة الإطار النظري، وكذلك في تقنين أدوات الدراسة ومناقشة النتائج. أما المنهج التجريبي، فقد استخدم أثر فاعلية البرنامج المقترح، واعتمدت الدراسة شبه التجريبية طابعاً أشبه بالمجموعة الواحدة.

وأما الدراسة الحالية فهي السعي نحو جمع المعلومات لحل المشكلات الفردية، ويتضمن ثلاث عمليات أساسية هي التكهن pronosis، والتشخيص diagnosis، والعلاج treatment (أبوحطب، وصادق، ١٩٩١: ٧٤).

عينة الدراسة:

اقتصرت عينة الدراسة على طالب واحد منخفض التحصيل اختير في بداية الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٠ م، بالسنة الثانية قسم إرشاد نفسي، جامعة الأقصى.

أدوات الدراسة:

شملت هذه الدراسة الأدوات:

١. مقياس الذكاءات المتعددة

استخدم الباحث قائمة «تيلي» Teele 1999 وهو مقياس (١- أ)، دلالات صدق وثبات عالية، إذ يتمتع بصدق البناء وصدق المحك، كما حُسب صدق المحك الخارجي- من طرف الباحث- لقائمة «تيلي» (الهلول، ٢٠٠٨: ٣٠٨) بحساب معامل ارتباط الرتب سيبرمان بين استجابات الطلبة المتفوقين والأساتذة بواقع (١٥) طالباً و(١٥) أستاذاً من تخصصات مختلفة، فكانت معاملات الصدق لسبيرمان للذكاء اللفظي (٠،٥٨٧)، وللذكاء المنطقي الرياضي (٠،٧١٣)، وللذكاء المكاني (٠،٥٠١)، وللذكاء الموسيقي (٠،٥١١)، وللذكاء الجسمي الحركي (٠،٤٠١)، وللذكاء البين شخصي (٠،٦٩٣)، وللذكاء الضمن شخصي (٠،٦٣٣)، أي أن معاملات الارتباط بين استجابات الطلبة المتفوقين على قائمة «تيلي» للذكاءات المتعددة، واستجابات أساتذة الجامعة دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١).

كما تعد قائمة «تيلي» للذكاءات المتعددة من الوسائل العلمية المهمة التي تساعد على اكتشاف الاستعدادات والقدرات العقلية لدى البشر، كما أنها صالحة إلى مرحلة ما بعد الدراسات العليا، وفي الدراسة الحالية تهدف القائمة إلى الكشف عن الذكاءات المتعددة المسيطرة – للطالب صاحب الحالة.

تحتوي قائمة « تيلي» للذكاءات المتعددة على (٥٦) صورة مرقمة، حيث لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وتقتصر القائمة على تحديد الذكاءات المسيطرة التي يمتلكها الطالب. وتؤكد القائمة على الطالب النظر إلى الصورة (١– أ) ، (١– ب) والتفكير في أي من الصورة تشبهه أكثر؟ ثم تؤكد عليه بالنظر إلى ورقة إجابته، ووضع العلامة أمام الرقم (١) ، إما في العمود (أ) أو العمود (ب) ، ثم القيام بالعمل نفسه لباقي الصور. وللتصحيح تستخدم أوراق مثقبة ثم تُسجل الدرجات في الصناديق المناسبة أسفل ورقة الإجابة لكل إجابة من الإجابات، وعند الانتهاء من التصحيح تسجل العلامات لكل الاستجابات في كل واحدة من الذكاءات السبعة، أعلى درجة ذكاء تأخذ (٨) درجات، وأقلها تأخذ صفر، وتتراوح درجة كل ذكاء فرعي بين صفر وثماني درجات.

٢. **اختبارات الاستدلالات المنطقية:**

وهي مهمات مستقاة من دراسات بياجيه وزملائه جمعها بيوني جلبرت (Bunney, M, GIlbert, 1974) ، وعرّب عبد الله المقوشي (١٩٩٢) هذه الأداة بعد التأكد من صدقها وثباتها . تتكون الأداة من (٢١) سؤالاً، وتعطى درجة صحيحة على كل إجابة صحيحة، ومن يحصل على (١٥) درجة فأكثر، فيعد أنه قد تخطى مرحلة التفكير المجردة، ومن يحصل على (١٠) درجات إلى (١٤) درجة فيعد في مرحلة التفكير الإنتقالي، أما من حصل على ٩ درجات فأقل فيعد في مرحلة التفكير المحسوس (المقوشى، ١٩٩٢: ٢٧٦– ٢٧٧) .

تأكيدا لما قامت به كريم (٢٠٠٤) من خلال تحققها من صدق الأداة وثباتها في البيئة الفلسطينية، فقد تحقَّق الباحث الحالي من صدق المقياس من خلال عرضه على ثلاثة محكمين من حملة درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي، حيث أجازوا صلاحية الاختبار، وأما عن ثباته ولغايات تأكيدية أيضاً فقد اُتبع أسلوب التطبيق وإعادة التطبيق (Test- R-test) ، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠،٨٦) وهو معامل ثبات مناسب لغايات هذه الدراسة.

٣. **مقياس دافعية الإنجاز:**

أعد هذا الاختبار في الأصل ه. ج. م. هيرمان. Hermens بعنوان A Questionnaire Measure of Achievement Motivation، وقد قننه وعربه عبد الفتاح موسى (١٩٩١) ، يذكر هرمان أنه عند إعداد فقرات المقياس، استخدم الصفات العشر، التي تميز ذوي المستوى المرتفع في التحصيل الدراسي من ذوي المستوى المنخفض، وهذه الصفات هي: مستوى الطموح المرتفع، وتقبل المخاطر، والحراك الاجتماعي، والمثابرة، وتوتر العمل، وإدراك الزمن، والتوجه للمستقبل، واختيار الرفيق وسلوك التعرف وسلوك الإنجاز.

ويتكون الاختبار من (٢٨) فقرة اختيار من متعدد، وتتكون كل فقرة من جملة ناقصة يليها خمس عبارات أو/ ست (الرموز أ، ب، ج، د، هـ) ، وعلى المفحوص أن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة.

يعطى المفحوص درجة على الاستجابة، تمتد من ١ إلى ٥ في الفقرة ذات الاختيارات الخمسة، وتمتد من ١ إلى ٤ في الفقرات ذات الاختيارات الأربعة. وتحدد الدرجة على الاستجابة المعينة للمفحوص طبقاً لدرجة إيجابية الفقرة. ففي الفقرات الموجبة تعطى الدرجات ٥، ٤، ٣، ٢، ١ للاستجابات أ، ب، ج، د، هـ على الترتيب، ويعكس ترتيب الدرجات في الفقرات السلبية.

قُنن مقياس الدافع للإنجاز عربياً وفي البيئة الفلسطينية مرات عدة وحصل على قيم تدل على مستوى جيد من الصدق والثبات، كما اطمأن الباحث في دراسة سابقة لصدق المقياس (الهلول، ٢٠١١) .

٤. **مقياس مفهوم الذات للراشدين (موسى، وأبوناهية، ١٩٨٤)** :

يتكون المقياس من (٨٠) فقرة موزعة على أربعة أُبعاد، (٢٠) فقرة لكل بعد وهي (الأكاديمي، والجسمي، والاجتماعي، والنفسي) حيث أُعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج ثلاثي: (نعم، إلى حد ما، لا) ، حيث تتراوح الدرجة الكلية للمفحوص بين (صفر– ١٦٠) ، طبق أبو ناهية (١٩٩٩) المقياس على عينة قوامها (٤٥) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة، وذلك للتأكد من ثبات المقياس وصدقه للتطبيق، مستخدما إعادة التطبيق و التجزئة النصفية، وكانت جميع الأبعاد دالة عند ٠,٠١.

٥. **اختبار التحصيل الدراسي**:

الهدف من الاختبار قياس مستوى التحصيل الدراسي للمعلومات في مقرر (نظريات التعليم) من خلال دراسة الطالب صاحب الحالة بوساطة متغيرات نموذج «كارول» (قدرة المتعلم على فهم ما يتعلم– المثابرة– والقدرة– ونوعية التعليم– وفرصة التعلم) وذلك تمهيداً للمقارنة في التطبيق بين اختبار التحصيل القبلي والبعدي من حيث أفضلهما، ومن حيث هدف اكتساب المعلومات الواردة بمقرر نظريات التعليم، ومدى تأثير ذلك على معدل الطالب الفصلي.

تصحيح الاختبار التحصيلي: إعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفر للإجابة الخطأ، والنهاية العظمى للاختبار (٦٠ درجة) .

مكونات اختبار التحصيل:

تكون الاختبار من (٦٠) مفردة، وهو من الأسئلة الموضوعية (الاختيار من متعدد) ، واقتصر الاختبار على قياس أربعة مستويات معرفية هي: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل) وهو شامل لمحتوى نظريات التعليم، وعلى الطالب أن يختار الإجابة الصحيحة بوضع علامة (X) على ورقة الإجابة المرفقة للاختبار المناسب من بين (أ، ب، ج، د) ، والجدول الآتي يوضح عدد مفردات الاختبار ككل، موزعة على موضوعات مقرر نظريات التعليم والمستويات العقلية التي يقيسها.

الجدول (١)

(يوضح رقم أسئلة الاختبار على بعض نظريات التعليم والمستويات المعرفية: تذكر- فهم- تطبيق- تحليل)

النظرية	رقم عبارات المستويات المعرفية				المجموع
	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	
النظرية النمائية المعرفية	١- ٢- ٣- ٤	٢٣- ٢٤- ٢٥- ٢٦	٤٥- ٤٦	٥٣- ٥٤	١٢
نظرية تحليل المهمة التعليمية	٥- ٦- ٧	٢٧- ٢٨- ٢٩	٤٧	٥٥	٨
نظرية التعلم اللفظي ذي المعنى	٨- ٩- ١٠	٣٠- ٣١- ٣٢	٤٨	٥٦	٨
التعلم من أجل التمكن	١١- ١٢- ١٣	٣٣- ٣٤- ٣٥	٤٩	٥٧	٨
نظرية بنية المعرفة	١٤- ١٥- ١٦	٣٦- ٣٧- ٣٨	٥٠	٥٨	٨
نظرية تحليل النظم	١٧- ١٨- ١٩	٣٩- ٤٠- ٤١	٥١	٥٩	٨
نظرية التعليم الذاتي المعزز	٢٠- ٢١- ٢٢	٤٢- ٤٣- ٤٤	٥٢	٦٠	٨
عدد الأسئلة	٢٢	٢٢	٨	٨	٦٠

صدق الاختبار التحصيلي:

للتأكد من صدق الاختبار عُرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين أعضاء هيئة التدريس، تخصص علم نفس تربوي بالجامعات الفلسطينية للتأكد من شمولية الاختبار لمحتوى بعض نظريات التعليم والتأكد من صحته، وطُلب من المحكمين تعديل مفردات الاختبار بالإضافة أو الحذف أو التعديل، حتى يحقق الغرض الذي وضع من أجله، وفي ضوء أراء المحكمين وملاحظاتهم، عُدِّلت بعض مفردات الاختبار التحصيلي، وأصبح في صورته النهائية، أنظر الملحق رقم (١، ٢) . «حذفت جميع الملاحق بناء على متطلبات النشر في المجلة».

صدق المعدل التراكمي:

لقد استشير أربعة من حملة الدكتوراة من تخصص علم النفس التربوي وطرق التدريس بالإضافة إلى عميد القبول والتسجيل في جامعة الأقصى باعتبارهم خبراء في الميدان، لإبداء الرأي في درجة زيادة المعدل التراكمي الفصلي، وبعد أن حُسب متوسط الزيادة لكل محكم، اتفق على أن زيادة (٣) درجات؛ أي ما يعادل (٣٪) على المعدل التراكمي الفصلي له أثر فعال على اتقان المقررات الفصلية المسجلة.

الصدق التمييزي للمعدل التراكمي (٣) درجات:

للتأكد من أن زيادة (٣) درجات على المعدل التراكمي له فاعلية جوهرية على تعلم الطلبة، حُسب الباحث الصدق التمييزي لطلبة الإرشاد النفسي لمن لديهم ما بين (٧٠-٧٥) ساعة إنجاز، باستخدام طريقة المقارنة الطرفية التي تعتمد على مقارنة نسبة متوسط درجات (١٥) طالباً وطالبة مرتفعي الدرجات بنسبة متوسط (١٥) طالباً وطالبة منخفضي الدرجات (المجموعة المرتفعة أعلى من المجموعة الدنيا بمتوسط (٣) درجات بالمعدل التراكمي) والجدول رقم (٢) يبين هذه المقارنة.

الجدول (٢)

المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
المرتفعة	١٥	٧٦،٨	٠،٧٤٧	٤،٩	عند مستوى ٠،٠١
المنخفضة	١٥	٧٣،٨	١،٢٤٦		

من خلال الجدول (٢) يتبين وجود فروق جوهرية بين المجموعتين، وأن الفرق بينهما له دلالة إحصائية، مما يشير إلى أن زيادة (٣) درجات بالمعدل التراكمي الفصلي له فاعليته على تعلم الطلبة.

٦. **برنامج التدريب التربوي:**

صُمم برنامج تدريبي تربوي للتعرف إلى أثر استخدام نموذج «كارول» في تدريس بعض نظريات التعليم على نسبة إتقان تحصيل الطالب صاحب الحالة لمقرر نظريات التعليم و زيادة درجات تحصيله في معدل الفصل الدراسي الأول لعام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١، **وقد تضمن متغيرات نموذج «كارول» الآتية:**

- القدرة على فهم التدريس: ركز البرنامج في هذا المتغير على قدرة الطالب على استيعاب المفاهيم، ويستوجب ذلك قدرة لفظية في استيعاب المعلومات المسموعة و

المقروءة، لذلك ركز البرنامج على تنشيط القدرات اللفظية من خلال قراءة الطالب صاحب الحالة المهمَّات التعليمية قراءة مسموعة سليمة بوجود متخصص في اللغة العربية، قبل حضور الطالب صاحب الحالة المحاضرة الخاصة بالمهمة التعليمية مع الطلاب المسجلين في مقرر نظريات التعليم.

- المثابرة: استثمار الطالب صاحب الحالة الوقت المستهلك في تعلم مقرر نظريات التعليم وبقائه نشيطا بدون إضاعة جزء منه بالشرود الذهني، وعدم تركيز الانتباه، لهذا صمم البرنامج مراعياً تنشيط التمثيل الإدراكي وخاصة (البصري، السمعي، الحسي) حيث يضع الطالب صاحب الحالة خطَّاً تحت المفاهيم الصعبة باللون الأصفر في الكتاب المقرر لنظريات التعليم، وخلال المحاضرة يقوم الباحث بشرح المفاهيم التي تحتها خط، مع تكرار شرح بعض المفاهيم أكثر من مرة، وتقديم بعض الأمثلة المحسوسة.

نوعية التعلم:

أعد الباحث اختبارات بنائية تشير إلى ما تعلمه الطالب، وما زال يحتاج إلى تعلمه، حتى يتقن جميع وحدات نظريات التعليم (النظرية النمائية المعرفية «بياجية»، نظرية بنية المعرفة « برونر»، نظرية التعلم ذي المعنى «أوزوبل»، نظرية تحليل المهمة التعلمية «جانييه»، نظرية التعلم من أجل التمكن «كارول و بلوم»، نظرية تحليل النظم «برتلانفي»، نظرية التعلم الذاتي «سكنر») ، و بعد تقسيم كل مهمة تعليمية يُراد تعلمها إلى وحدات صغيرة متتابعة كل واحدة منها تحقق هدفاً أو أهدافاً معينة، بهدف تقريب عرض المهمة التعليمية وتفسيرها وترتيبها من الوضع الأمثل لبنية الطالب صاحب الحالة المعرفية. ومن ثم عُرضت الاختبارات البنائية على اثنين من المحكمين أعضاء هيئة التدريس حملة الدكتوراه في علم النفس التربوي مما سبق لهم تدريس مساق نظريات التعليم من قبل بجامعة الأقصى، للتأكد من صياغة الأهداف التعليمية التي تتضمنها كل وحدة فرعية صياغة سليمة، وطلب من المحكمين تعديل ما يرونه مناسبا أو إضافته أو حذفه، وفي ضوء آراء السادة المحكمين وملاحظاتهم عُدِّلت بعض الأسئلة، وأصبح الاختبار في صورته النهائية.

فرصة التعلم:

يعد إعطاء فرصة وقت موحد لجميع الطلبة إجحافا بحق بطيء التعلم لذلك حرص الباحث على أن يطبق البرنامج على الطالب صاحب الحالة بشكل جماعي وفردي، فعلاوة على الوقت الذي يقضيه الطالب صاحب الحالة لقراءة المهمة التعليمية بوجود متخصص في اللغة العربية، وزمن الإجابة على الاختبار البنائي، والوقت الإضافي الذي يلزم للطالب

صاحب الحالة لتصحيح أخطاء تعلمه بتقديم المساعدة الإضافية في قاعة الإرشاد التربوي أو خارجها، استغرق البرنامج التربوي مدة عشرة أسابيع، بواقع جلسة أسبوعياً لمساعدة الطالب على تصحيح إجاباته، وقد تراوحت الجلسة ما بين ٢٠ – ٣٠ دقيقة.

توجيه المتعلم:

قبل حضور الطالب صاحب الحالة محاضرات المهمة التعليمية التالية يطلب منه الإجابة عن اختبار بنائي خاص بالمهمة التعليمية السابقة، تشير نتائج الإجابة إلى ما تعلمه الطالب، وما زال يحتاج إلى تعلمه، وهنا يكتشف المعلم والمتعلم الأخطاء الحاصلة في التعلم بعد وقت قصير من حصولها، ومن ثم تتوجه أنظار المعلم والمتعلم إليها.

ملخص الحالة:

ولد الطالب صاحب الحالة بتاريخ ١٠/ ٧/ ١٩٨٧، وعمره في فترة تطبيق الدراسة حوالي (٢٣) عاماً، وتتكون أسرته من ثلاثة عشر فرداً: الأب والأم والجدة وعشرة أبناء، وهو الطفل الثاني من حيث الترتيب، الأبوان على قيد الحياة، عمر الأب ٥٠ سنة يعمل في الوقت الحالي تاجراً للخضار والفواكه، ولكن حرفته الأساسية مزارع، يستطيع القراءة والكتابة بصعوبة، ولكنه يتمتع بقدرات حسابية عالية، تتسم شخصيته بالقوة والتسلط، ويعمل دائماً على فرض رأيه في البيت بينما خارج البيت يبدو هادئا ديمقراطياً، أما الأم (٤٧سنة) فهي غير متعلمة، وتعمل ربه أسرة، أما أخوته، فالأخ الأكبر متزوج يعمل سائق سيارة، وله أخوان يدرسان في التعليم الصناعي، وباقي أخوته مازالوا في المرحلة الابتدائية والإعدادية ، لم يوجد بينهم من هو متفوق في الدراسة حسب رأي الأب.

يقول والد الطالب: إن ابني دخل المدرسة وهو ابن سبع سنوات، وكنت أزور المدرسة في كل سنه مرة أسأل عن ابني (صاحب الحالة) ، وفي كل مرة يخبرني مدير المدرسة و أساتذته بأن وضع ابني التحصيلي مطمئن– مع عدم اقتناع الأب ـ الطالب صاحب الحالة أنهى المرحلة الإعدادية ولديه مشكلات في القراءة والكتابة.

كشف تاريخ الحالة أن الطريقة التي تمت بها تربية الطالب صاحب الحالة تتسم بالقسوة، وكثيراً ما كان يتعرض للعقاب الشديد من قبل الأب، وكان أكثر شيء يبغضه عندما تضرب الأم أمامه ضرباً مبرِّحاً من قبل الأب. وعندما بلغ ٦ سنوات كان يقوم بمساعدة الأب في الزراعة وخاصة في الإجازة المدرسية، أو حتى بعد الدوام المدرسي أو قبله. كان الطالب صاحب الحالة يتمنى لو لم يكن الأب على قيد الحياة حتى يتمكن من اللعب مع أطفال الحارة. وكان حبه في مرحلة الطفولة يتجه إلى الأم أكثر من الأب، إلا أنه في الكبر اتجه حبه إلى الأب أكثر من الأم، الأب كان شخصية مرموقة في الوسط المجتمعي،

الأب هو الذي يشتري له الملابس ويأخذه إلى الأسواق أو الرحلات، ويأخذه إلى الطبيب المختص عند المرض، صاحب الحالة يشعر بالسعادة بين أفراد أسرته وينعم بالحنان، ولم يكن راضياً عن نفسه معتقداً أن سبب شقائه ضعفه في التحصيل الدراسي.

لقد رسب الطالب صاحب الحالة بمساق مقرر نظريات التعليم مرتين– مقرر يدرسه الباحث الحالي _ الطالب صاحب الحالة أخبر والده أن سبب رسوبه بالمساق الكراهية من قبل مدرس المقرر، الأب يكرر أن ما يهمه هو حصول ابنه على الشهادة الجامعية لكي يصبح مثل أولاد أقاربه وأصدقائه ، وهو لا يأبه أن يحصل ابنه على وظيفة بالشهادة الجامعية أم لا، لأن عمل الطالب مع والده في التجارة أفضل من الناحية الاقتصادية.

الطالب صاحب الحالة ذو تحصيل متدن ، وقد شخِّص من قبل بعض المحاضرين في كلية التربية على أنه ضعيف التحصيل اعتماداً على إنجازه الأكاديمي، وتقدير مساقاته المختلفة ، مع أنه لم تجر له أية اختبارات نفسية.

الخصائص الشخصية:

التاريخ النمائي: تقول والدة الطالب صاحب الحالة إن ابنها ولد بشكل طبيعي ، وأنه لم يكن يعاني من أية أمراض خطيرة أو مزمنة أو أية اضطرابات صحية ، وكانت صحته – على الدوام– ممتازة، بل أفضل من إخوته ، وعندما كان صغيراً لم يتأخر في المشي ، أو في نمو الأسنان أو في اكتساب اللغة وإنما كان طبيعياً. ولكنه لم يتوقف عن بلل فراشه إلا في سن الثامنة، ولم يعان من عادة قضم الأظافر أو نوبات عصبية أو تشنجية.

المهارات العملية:

ومن خلال مقابلة الوالد تبين أن الطالب صاحب الحالة يتمتع بمهارات تجارية وزراعية جيدة، فهو يساعد والده منذ الصغر، وخاصة بعد الدوام المدرسي أو إجازة الدراسة الصيفية، كما أن والده يعتمد عليه في بعض المهمات التجارية.

الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

خلال مقابلة زملاء الطالب تبين أنه ليس للطالب صاحب الحالة أصدقاء كثر، قليل الضحك، غير متعصب، غير منتم إلى حزب سياسي، له علاقة عاطفية مع الجنس الآخر من طرف واحد، تربطه علاقات جيدة مع زملائه وأقاربه وجيرانه.

مصادر التوتر:

يعاني الطالب صاحب الحالة من الأحلام الغريبة في بعض الأحيان وذلك يقلقه كثيرا، ويؤثر علي نفسيته في علاقته مع الآخرين، وهو يرجع ذلك إلى ضعفه في التحصيل

الدراسي. وبصفة عامة الأسرة تعاني من انخفاض مستوى تحصيل أبنائها في جميع المواد الدراسية.

توقعات المحاضرين:

الطالب غير معروف عند معظم المحاضرين ، ولكن من يعرفه يراه بأنه غير مشارك، غير منتبه، قدراته التحصيلية ضعيفة ، ليس لديه دافعية التحصيل العلمي .

الدافعية للتحصيل و الطموح المهني:

لقد طبق على الطالب مقياس دافعية الإنجاز هيرمان ، وحصل على علامة ٦٨،٣٨٪ وهذا يعني أن دافعية الطالب قابلة للنجاح في المهمات الأكاديمية ، وهي نسبة صالحة لإكمال تعليمه ، في حين يُعزى ضعفه في المهمات الأكاديمية إلى خبرته المدرسية المؤلمة ، حيث كان مهملاً جدا وغير مكترث في التحصيل الدراسي ، معتقدا أن المقررات الدراسية أعلى بكثير من قدرته العقلية ، بالإضافة إلى الهروب من المدرسة بالمرحلة الإعدادية، والمشاركة في كل ما يؤدي إلى تعطيل الدراسة، وكان حضوره في المدرسة ومذاكرته في البيت تحصيل حاصل ، معتمداً على فكرة قديمة بعد الانتهاء من الثانوية العامة سيلتحق بالأعمال الحرة لمساعدة والده في عمله ، وفي ظل هذه الأمور رسب الطالب في الثانوية العامة وذهب معظم زملائه إلى الجامعة وحزن حزناً شديداً، وأعاد الطالب صاحب الحالة دراسة الثانوية العامة مرة ثانية ، وحصل على معدل (٦٢٪) وهي نسبة تمكنه من دخول الجامعة ، فيمكن تلخيص حياة الطالب الجامعية على الرغم من ضعفه في التحصيل الدراسي إلا أن لديه حماساً للحصول على شهادة جامعية.

الخصائص العقلية:

لقد طبق على شعبة الطالب مساق نظريات التعليم والتعلم- لأغراض هذه الدراسة- اختبار الاستدلالات المنطقية، فتبين أن الطالب صاحب الحالة حصل على درجة ضعيفة إذا ما قورنت درجته بالدرجة الكلية على اختبار الاستدلال المنطقي، ولكن إذا قورنت درجة الطالب صاحب الحالة بدرجة الطلاب الذين يدرسون معه في شعبة مساق نظريات التعليم والتعلم، فإن درجة الطالب متوسطة بالنسبة لدرجات أقرانه على اختبار الاستدلالات المنطقية. كما طبق على الطالب مقياس الذكاءات المتعددة ، فتبين أنه يمتاز بذكاء أعلى من المتوسط في الذكاء المكاني والذكاء الجسمي والذكاء الضمن شخصي والذكاء البين شخصي ، وأقل من المتوسط في الذكاء اللفظي والذكاء الموسيقي والذكاء الرياضي، من خلال اللقاءات المتكررة تبين للباحث أن الطالب صاحب الحالة مشتت الانتباه ، وضعيف التركيز ومندفع ومتهور في قراراته وخجول جدا إذ إنه لا يستطيع مشاركة أساتذته خلال المحاضرة ، ولا يبادر في المناقشة أو التعبير عن الرأي، أضف إلى ذلك فإن تاريخ الطالب

ضعيف في التحصيل الدراسي في مختلف المساقات الدراسية ، ووصل إلى حد رسوب الطالب في الثانوية العامة ، وربما ما جعل الأمور تسير إلى الأسوأ اعتقاد الطالب بأن وجوده في المدرسة لفترة قصيرة، وهو الحصول على شهادة الثانوية العامة ثم الانتقال إلى مساعدة والده في العمل، ناهيك عن الترفيع الآلي في المدرسة الابتدائية والإعدادية والثانوية ، وتأنيب المعلمين وتوبيخهم وتوقعاتهم السلبية لقدرات الطالب.

أما تعليمه الجامعي فقد حصل على إنذار أكاديمي من قسم اللغة العربية، وحُوِّل إلى قسم الإرشاد النفسي، معظم تقديراته في مقررات قسم الإرشاد النفسي متوسطة، وقد رسب في مساق نظريات التعليم، ومساق فن الكتابة والتعبير أحد مقررات متطلبات الجامعة الإجبارية، ومن جانب آخر لدى الطالب صاحب الحالة دافعية للنجاح والحصول على شهادة جامعية، ولديه معرفة في بعض الأمور الإدارية، واكتسب ذلك من خلال عمله مع والده ، وأنه ليس لديه تاريخ مرض، ويمتاز بالذكاء الجسمي والذكاء المكاني والذكاء الضمن شخصي والذكاء البين شخصي، وقد تبين أنه قادر على الحب والعمل، وربما تكون هذه مؤشرات إلى أن الطالب لديه استعداد إذا استثمره جيداً، ربما يمكنه من النجاح في دراسته.

الجدول (٣)

يبين نتائج الطالب في اختبارات التشخيصية المبدئي

الرقم	الاختبار	الدرجة	تصنيف الدرجات
أ-	**دافعية الإنجاز**	٦٨،٣٨	مقبول
ب-	**الذكاءات المتعددة**		
١-	الذكاء المكاني	٨٨	جيد جدا
٢-	الذكاء الضمن شخصي	٦٣	مقبول
٣-	الذكاء البين شخصي	٦٣	مقبول
٤-	الذكاء الرياضي	٢٥	ضعيف جدا
٥-	الذكاء الجسمي	٧٥	جيد
٦-	الذكاء اللفظي	٢٥	ضعيف جدا
٧-	الذكاء الموسيقي	١٣	ضعيف جدا
ج-	**الاستدلالات المنطقية**	٤٢،٢٨	ضعيف
د-	**مفهوم الذات**	٥١،٦٦	مقبول
و-	**اختبار تحصيلي (درجة نهاية الفصل الأول لمقرر نظريات التعليم قبل تطبيق البرنامج التدريبي)**	٤٠	ضعيف
هـ-	**نسبة المعدل التراكمي قبل تطبيق البرنامج التدريبي**	٦٥،٨٠	مقبول

معايير التصنيف التشخيصي النهائي:

- عدم قدرة الطالب على فهم طبيعة المهمة التعليمية.
- عدم استفادة الطالب من الوقت المستغرق في المذاكرة.
- ضعف الخبرة السابقة.
- عرض المقرر الدراسي لا يتكافأ مع بنية الطالب المعرفية.

الأهداف الدراسية والخطوط العريضة للبرنامج:

الجدول (٤)

يبين الأهداف التعليمية والخطوات العريضة لبرنامج تدريب الإتقان

الوحدة	البيان
هدف البرنامج	وصول الطالب صاحب الحالة إلى درجة إتقان بمساق نظريات التعليم، وارتفاع نسبة معدل الفصل الدراسي بثلاث درجات أو أكثر .
عينة الدراسة	طالب واحد (دراسة حالة) .
منفذ البرنامج	الباحث.
مكان البرنامج	قاعة المحاضرات و الوحدة الإرشادية.
نوع التدريب	جماعي وفردي باستخدام الطريقة المباشرة وغير المباشرة.
عدد الجلسات	١٠ جلسات.
مدة البرنامج	فصل دراسي.
المدة الزمنية للجلسة الواحدة	نصف ساعة.
فنيات البرنامج	الأمثلة المحسوسة – تكرار بعض المعلومات أكثر من مرة واحدة– تنشيط القدرة اللفظية، العلاج بناء على الاختبارات البنائية، المقابلات.
تقويم البرنامج	التقويم القبلي و البعدي.

الجدول (٥)

يبين نتائج الطالب في اختبارات التشخيصية النهائية بعد تطبيق البرنامج التربوي

الرقم	الاختبار	الدرجة	تصنيف الدرجة
أ–	دافعية الإنجاز	٧٩،٤١	جيد
ب–	الذكاءات المتعددة		
١–	الذكاء المكاني	٧٥	جيد

الرقم	الاختبار	الدرجة	تصنيف الدرجة
٢-	الذكاء الضمن شخصي	٥٠	مقبول
٣-	الذكاء البين شخصي	٧٥	جيد
٤-	الذكاء الرياضي	٢٥	ضعيف جدا
٥-	الذكاء الجسمي	٦٣	مقبول
٦-	الذكاء اللفظي	٤٨	ضعيف
٧-	الذكاء الموسيقي	٢٥	ضعيف جدا
ج-	الاستدلالات المنطقية	٥٢،٣٨	مقبول
د-	مفهوم الذات	٨٠	جيد جدا
و-	اختبار تحصيلي (درجة نهاية الفصل الأول لمقرر نظريات التعليم بعد تطبيق البرنامج التدريبي)	٨٣	جيد جدا
هـ-	نسبة المعدل التراكمي بعد تطبيق البرنامج التدريبي	٦٧،٦٠	مقبول

تصميم الدراسة:

- إجراء المقابلات وتاريخ الحالة.
- تطبيق الاختبارات التشخيصية: (الذكاءات المتعددة، ودافعية الإنجاز، والاستدلالات المنطقية، ومفهوم الذات) قبل تطبيق جلسات البرنامج التدريبي وبعدها.
- تطبيق اختبار تحصيلي في مقرر نظريات التعليم قبل جلسات البرنامج التدريبي وبعدها.
- حساب المعدل التراكمي قبل تطبيق جلسات البرنامج التدريبي.
- حساب المعدل التراكمي بعد تطبيق جلسات البرنامج التدريبي.
- إعداد اختبار تحصيلي في وحدات مقرر نظريات التعليم وعرضه على مجموعة من المحكمين.
- إعداد برنامج تدريبي لتدريس نظريات التعليم باستخدام متغيرات نموذج «كارول» للتعلم من أجل التمكن.
- حُسب المعدل الفصلي بوساطة المعادلة الآتية: ناتج قسمة المجموع الناتج من ضرب عدد ساعات كل مساق بدرجته على عدد الساعات المسجلة في ذلك الفصل الدراسي.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

◄ للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: «**ما مظاهر انخفاض التحصيل الدراسي لدى الطالب صاحب الحالة التي اختيرت للدراسة؟**» كما يشير تاريخ الحالة والمقابلات الشخصية مع الطالب صاحب الحالة ووالديه وبعض الأصدقاء والأساتذة هناك بعض مظاهر ضعف للطالب صاحب الحالة في التحصيل الدراسي والذي يتمثل في الآتي: صعوبة القراءة، وتشتت الانتباه، وعدم المشاركة أثناء المهمات التعليمية، ومهمل غير مكترث، وخبراته المدرسية مؤلمة، والهروب من المدرسة، يشارك في ممارسات تؤدي إلى تعطيل المدرسة، تأنيب المعلمين وتوبيخهم له وتوقعاتهم السلبية لقدراته العقلية، ضعف التحصيل في معظم المقررات الدراسية، رسوب في الثانوية العامة، حصول على إنذار أكاديمي من قسم اللغة العربية، رسب مرتين بمقرر نظريات التعليم، معظم تقدير مقرراته الدراسية بقسم الإرشاد النفسي متوسطة، ربما كل هذه المظاهر أو بعضها أو بعض أخر لم يذكر، يشير إلى أن الطالب صاحب الحالة يعاني من ضعف التحصيل الدراسي.

وما يؤكد مظاهر انخفاض التحصيل الدراسي لدى الطالب صاحب الحالة، نتائج الاختبار التشخيصي المبدئي الذي حسب وفق الدرجات والنسبة المئوية وتصنيف الدرجات وبعض الملاحظات الموثقة في التشخيص المبدئي لاختبارات دافعية الإنجاز، والذكاءات المتعددة، والاستدلال المنطقي، ومفهوم الذات، واختبار التحصيل (نظريات التعليم) ، والمعدل الفصلي كما تبين من الجدول (٣) حيث اتضح منه انخفاض بعض الاختبارات التشخيصية المبدئية مثل: المعدل التراكمي (٦٥،٨٠) درجة، والاختبار التحصيل (نظريات التعليم) (٤٠) درجة وهو أقل من درجة المحك للوصول إلى حد النجاح (٢٠) درجة، والذكاء الرياضي (٢٥) ، والذكاء اللفظي (٢٥) درجة، والاستدلال المنطقي (٤٢،٢٨) درجة وهي أقل من درجة المحك بنسبة (١٨) درجة للوصول إلى درجة التفكير التجريدي، ومفهوم الذات (٥١،٦٦) درجة.

حيث يشير ضعف درجة الطالب على اختبار الذكاء اللفظي إلى عدم قدرة الطالب على فهم النصوص واللغة، وليس لديه مهارات سمعية عالية، أو إقناع الآخرين بوجهة نظره. كما يشير ضعف الطالب في الذكاء الرياضي إلى عدم قدرة الطالب على الاستدلال العددي، وحل المشكلات، وتصنيف المعلومات، والتعامل مع المفاهيم المجردة، وتنفيذ الحسابات المعقدة، والتعامل مع الأشكال الهندسية.

أما بالنسبة لدرجة الطالب الكلية على اختبار الاستدلال المنطقي المنبثق من نظرية بياجية فدَّل على أن الطالب لم يصل إلى مرحلة العمليات المجردة في النمو المعرفي، فهو لديه القدرة على القيام بمهمات المرحلة التي تسبق مرحلة التفكير التجريدي، وهي مرحلة العمليات المادية التي تبدأ من السنة السابعة، وحتى نهاية السنة الحادية عشرة، وفيها يكون الطفل قد كون بعض البنيات العقلية مثل: قدرة الطالب على تصنيف الأشياء وفقا لأبعاد متعددة، وإدراك الفرد لثبات كتلة المادة أو حجمها على الرغم من تغير شكلها، ويستطيع الطالب استخدام الاستدلال المنطقي في ترتيب مجموعة من الأشياء المادية الملموسة تنازلياً أو تصاعدياً وفق أساس الاختلاف فيما بينها، ويستطيع الطالب أن يقوم بعمليات عدة معرفية، لكن الطالب لم يصل إلى التفكير التجريدي أي لا يستطيع الطالب في هذه المرحلة القيام ببدائل عدة لحل المشكلة، أو لديه قدرة على الاستدلال المنطقي الافتراضي، أو تكوين الفرضيات واختبارها، ولا يستطيع تقويم الحجج والافتراضات والبحث عن الأدلة والعلاقات السببية، كما أنه ليس لديه القدرة على التفكير الاستقرائي أو التفكير الاستنباطي.

كما يدل انخفاض درجة الطالب على مقياس مفهوم الذات على عدم رضا الطالب صاحب الحالة عن نفسه أو رفضه لذاته أو احتقاره لها، وبالتالي ينحدر نحو الدونية والإحساس بالنقص.

◄ وللإجابة عن السؤال الثاني ونصه: «**ما أثر استخدام نموذج «كارول» في تدريس وحدات نظريات التعليم على درجة إتقان تحصيل الطالب صاحب الحالة بمقرر نظريات التعليم؟**» حسبت الدرجة، وتصنيف الدرجات، والفروق بين اختبار التحصيل (نظريات التعليم) للفصل الأول قبل تطبيق البرنامج التدريبي، واختبار التحصيل (نظريات التعليم) للفصل الثاني بعد تطبيق البرنامج التدريبي للطالب صاحب الحالة، ويبين الجدولين (٦) ، (٧) تلك النتائج.

الجدول (٦)

يبين نتائج الطالب صاحب الحالة في اختبار التحصيل بعد تطبيق البرنامج التربوي

الاختبار	الدرجة	تصنيف الدرجة
اختبار تحصيل (مقاس بامتحان مقرر نظريات التعليم النهائي للفصل الثاني) بعد تطبيق البرنامج التربوي	٨٣	جيد جدا

يتضح من الجدول (٦) أن الطالب صاحب الحالة قد حقق مستوى الإتقان المستهدف (٨٠٪ فأكثر للاختبار التحصيلي) وقد وصل إلى نسبة ٨٣٪ إتقان اختبار التحصيل (نظريات التعليم) بعد تطبيق البرنامج التدريبي. ولمعرفة لصالح أي التطبيقين كان التحصيل يبين جدول (٧) هذه الأفضلية.

الجدول (٧)

يقارن بين اختبار التحصيل قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي والفرق بينهما.

الاختبار	الدرجة		تصنيف الدرجة		الفرق
	درجة الفصل الأول قبل تطبيق البرنامج	درجة الفصل الثاني بعد تطبيق البرنامج	التصنيف قبل تطبيق البرنامج	التصنيف بعد تطبيق البرنامج	فرق الدرجة بين قبل وبعد تطبيق البرنامج
اختبار التحصيل (نظريات التعليم)	٤٠ درجة	٨٣ درجة	ضعيف	جيد جدا	٤٣ درجة

يتضح من الجدول (٧) أن الفرق بين اختبار التحصيل قبل تطبيق البرنامج التربوي وبعده، أن هناك فرقاً جوهرياً قد طرأ لصالح اختبار التحصيل بعد تطبيق البرنامج التربوي. حيث بلغ اختبار التحصيل قبل تطبيق البرنامج التربوي (٤٠) درجة، بينما حصل الطالب صاحب الحالة بعد تطبيق البرنامج التربوي على (٨٣) درجة بفارق (٤٣) من الدرجات.

هذا يعني أن الطالب صاحب الحالة عندما درس مقرر نظريات التعليم باستخدام نموذج «كارول» لإتقان التعلم، قد تفوق على نفسه عندما درس المقرر «نظريات التعليم» نفسه باستخدام الطريقة العادية.

يؤدي هذا إلى الإجابة عن السؤال الثاني (بنعم) ، هناك أثر لاستخدام نموذج «كارول» في تدريس وحدات نظريات التعليم على درجة إتقان تحصيل الطالب صاحب الحالة في مقرر نظريات التعليم.

وبالنظر إلى النتائج التي أسفر عنها الاختبار التحصيلي من تفوق درجة الطالب صاحب الحالة بعد استخدام البرنامج التربوي على درجته قبل استخدام البرنامج التربوي يتضح أن ذلك يرجع إلى استخدام نموذج «كارول» لإتقان التعلم.

ويمكن تفسير ذلك إلى إتاحة هذا البرنامج التربوي للطالب صاحب الحالة ممارسة عمليات التعلم بنفسه من خلال أخذ معنى للمعلومات المسموعة أو المقروءة، وترتيب عناصر المهمة التعليمية حسب الوضع الأمثل له، و من خلال تكرار التغذية الراجعة للباحث

والطالب صاحب الحالة، أي تكرار حصول الباحث والطالب صاحب الحالة على المعلومات التشخيصية التي تشخص بدقة نواحي تقدم وضعف تعلم الطالب صاحب الحالة، حيث يتم في ضوء هذه المعلومات تقديم المساعدة التصحيحية والعلاجية اللازمة للطالب صاحب الحالة، للتغلب على نواحي ضعفه بإتقان نواحي التعلم التي لم يسبق له أن أتقن تعلمها في التعليم الجماعي مع الطلاب الآخرين المسجلين بمقرر نظريات التعليم.

ويتفق هذا مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى أثر استخدام استراتيجيات الإتقان في ارتفاع تحصيل الطلبة، ومن أمثلة هذه الدراسات: دراسة هويدي (١٩٩٠) ، وأبو حشيش وآخرون (٢٠١١) ، وجمس وكمبر (kember, 1994 jones ,alice and) ، وحيدر (١٩٩٩) ، والمحزري، والباوي (٢٠٠٢) ، وعلي (٢٠٠٣) ، وصالح (٢٠٠٦) ، والعريفي (٢٠٠٦) ، وشواشرة (٢٠٠٦) ، وعليمات (٢٠٠٨) ، وباترسيه و جوهنسون (Patriciah & Joh-son, 2008) ، في حين اختلفت بعض نتائج الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية، حيث توصلت قلة من الدراسات إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة التعلم للإتقان ومجموعة التعلم التقليدي، وأن التعلم للإتقان لا يؤدي إلى زيادة التحصيل ومنها: دراسة براس (Prace, 1992) ، ودراسة فلوجر (Floger, 2005) .

◄ للإجابة عن السؤال الثالث ونصه: «**ما أثر استخدام نموذج «كارول» في تدريس وحدات نظريات التعليم على ارتفاع درجة المعدل التراكمي الفصلي للطالب صاحب الحالة بمعدل (٣) درجة؟**»

حسبت الدرجة، وتصنيف الدرجة، والفروق بين المعدل التراكمي قبل تطبيق البرنامج التدريبي، والمعدل التراكمي بعد تطبيق البرنامج التدريبي للطالب صاحب الحالة، ويبين الجدولين (٨) ، (٩) تلك النتائج.

الجدول (٨)

يبين نتائج الطالب صاحب الحالة في المعدل التراكمي بعد تطبيق البرنامج

الاختبار	الدرجة	تصنيف الدرجة
المعدل التراكمي بعد تطبيق البرنامج التربوي	٦٧،٦٠	مقبول

يتضح من الجدول (٨) أن الطالب صاحب الحالة قد حقق تحسناً ملحوظاً في درجة المعدل التراكمي، وقد وصل إلى نسبة ٦٧،٦٠ درجة في المعدل التراكمي بعد تطبيق البرنامج التدريبي. ولمعرفة لصالح أي التطبيقين كان الأفضل، يبين الجدول (٩) هذه الأفضلية.

الجدول (٩)

يقارن بين درجة المعدل التراكمي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي والفرق بينهما.

الاختبار	درجة		تصنيف الدرجة		الفرق
	المعدل التراكمي قبل تطبيق البرنامج	المعدل التراكمي بعد تطبيق البرنامج	التصنيف قبل تطبيق البرنامج	التصنيف بعد تطبيق البرنامج	فرق الدرجات بين قبل وبعد تطبيق البرنامج
المعدل التراكمي	٦٥،٨٠	٦٧،٦٠	مقبول	مقبول	١،٨٠ درجة

يتبين من الجدول (٩) الفرق في المعدل التراكمي قبل تطبيق البرنامج التربوي وبعده، أن هناك تحسناً قد طرأ لصالح درجة المعدل التراكمي بعد تطبيق البرنامج التربوي. حيث بلغت درجة المعدل التراكمي قبل تطبيق البرنامج التربوي (٦٥،٨٠) درجة، بينما درجة المعدل التراكمي للطالب صاحب الحالة بعد تطبيق البرنامج التربوي (٦٧،٦٠) درجة بفارق (١،٨٠) درجة.

وبذلك تكون الإجابة بالنفي عن السؤال الثالث حيث لم يوجد أثر فعال لاستخدام نموذج «كارول» في تدريس وحدات نظريات التعليم على نسبة ارتفاع درجة المعدل التراكمي للطالب صاحب الحالة بمقدار (٣) درجات. وربما يرجع ذلك إلى أشياء متعددة من أبرزها: عدم انتقال الطالب صاحب الحالة خطوة بخطوة نحو الهدف التعليمي أو المهارة المطلوبة، ولذا فإن المعلم ليس بإمكانه تقديم التعزيز الكافي لكل خطوة، ولكل الطلاب في الوقت نفسه، مما يجعله مضطراً لتقديم التعزيز عند نهاية المهمة التعليمية.

ولا يمكن تجاوز هذه الصعوبات، إلا في حالة واحدة هي أن يكون الموقف التعليمي مكوناً من طالب واحد ومعلم واحد، وهو الموقف المثالي كما جرى في الدراسة الحالية لمقرر نظريات التعليم، ولأن المعلم لا يتمكن من تقديم المادة التعليمية في أجزاء، معززاً لاستجابة المتعلم في كل جزء لينتقل بذلك إلى الجزء الذي يليه، وهذا يؤكد أهمية استخدام إستراتيجية الإتقان في كل مهمة تعليمة.

◄ وللإجابة عن السؤال الرابع وينص على: «**ما أثر استخدام نموذج «كارول» في تدريس وحدات نظريات التعليم على ارتفاع درجات الاختبارات التشخيصية؟**» وللإجابة عن هذا السؤال حسبت الدرجات، وتصنيف الدرجات، والفروق بين التشخيص المبدئي قبل تطبيق البرنامج التدريبي والتشخيص النهائي بعد تطبيق البرنامج التدريبي للطالب صاحب الحالة على دافعية الإنجاز، والذكاءات المتعددة، والاستدلال المنطقي، ومفهوم الذات، ويبين الجدول (٥) ، (١٠) تلك النتائج.

يتضح من الجدول (٥) أن الطالب صاحب الحالة قد حقق تحسناً ملموساً في درجات التشخيص النهائي في بعض الاختبارات، ولتحديد اتجاه التحسن يظهر من الجدول (١٠) هذا التحسن.

الجدول (١٠)

يقارن بين التشخيص المبدئي فبل تطبيق البرنامج التدريبي و التشخيص النهائي بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

الرقم	الاختبار	الدرجة		تصنيف الدرجة		الفرق
		الدرجة المبدئية قبل تطبيق البرنامج	الدرجة النهائية بعد تطبيق البرنامج	التصنيف المبدئي قبل تطبيق البرنامج	التصنيف النهائي بعد تطبيق البرنامج	فرق الدرجات بين درجة التشخيص المبدئي ودرجة التشخيص النهائي
أ-	دافعية الإنجاز	٦٨،٣٨	٧٩،٤١	مقبول	جيد	١١،٠٣
ب-	الذكاءات المتعددة					
١-	الذكاء المكاني	٨٨	٧٥	جيد جدا	جيد	– ١٣
٢-	الذكاء الضمن شخصي	٦٣	٥٠	مقبول	مقبول	١٣
٣-	الذكاء البين شخصي	٦٣	٧٥	مقبول	جيد	١٢
٤-	الذكاء الرياضي	٢٥	٢٥	ضعيف جدا	ضعيف جدا	صفر
٥-	الذكاء الجسمي	٧٥	٦٣	جيد	مقبول	١٢
٦-	الذكاء اللفظي	٢٥	٤٨	ضعيف جدا	ضعيف	٢٣
٧-	الذكاء الموسيقي	١٣	٢٥	ضعيف جدا	ضعيف جدا	١٢
ج-	الاستدلالات المنطقية	٤٢،٢٨	٥٢،٣٨	ضعيف	مقبول	١٠،١٠
د-	مفهوم الذات	٦٦.٥١	٨٠	مقبول	جيد جدا	٣٠،٣٤

يتبين من الجدول (١٠) أن هناك تحسناً ملموساً قد طرأ لصالح درجات الاختبارات التشخيصية النهائية بعد تطبيق البرنامج التربوي في دافعية الإنجاز، والذكاء البين شخصي، والاستدلال المنطقي، ومفهوم الذات. حيث بلغت درجات مقياس دافعية الإنجاز للتشخيص المبدئي (٦٨،٨٣) وللتشخيص النهائي (٧٩،٤١) بفارق (١٠،٥٨) درجات، والذكاء البين شخصي للتشخيص المبدئي (٦٣) وللتشخيص النهائي (٧٥) بفارق (١٢) درجة، وفي الاستدلال المنطقي للتشخيص المبدئي (٤٢،٢٨) ، وللتشخيص النهائي (٥٢،٣٨) بفارق

(١٠،١٠) درجات. وفي مفهوم الذات للتشخيص المبدئي (٥١،٦٦) ، وللتشخيص النهائي (٨٠) بفارق (٣٠،٣٤) درجة.

يتضح من ارتفاع بعض درجات الاختبارات التشخيصية على التقويم النهائي، وخاصة الاختبارات التي لها علاقة بالتحصيل، وجود مؤشر على وجود علاقة بين التحصيل الأكاديمي ومتغيرات نموذج «كارول» (القدرة على فهم التدريس، والمثابرة، والقدرة، ونوعية التعليم، وفرصة التعلم) ، وربما ما أدى إلى تحسين قدرة الطالب لفهم طبيعة المقررات الدراسية، تنشيط قدرته اللفظية في استيعاب المعلومات المسموعة أو المقروءة، كما حرص الباحث على زيادة الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب في المذاكرة مثابراً في التعلم، وتقليل الفترة الزمنية التي يتخللها الشرود الذهني ٬ وعدم التركيز، وصعوبة المصطلحات، من خلال قراءة الطالب قراءة سليمة ومعرفة معنى المصطلحات، وأهداف ومحتوى المقرر، كما حرص الباحث أن يعرض الوحدات التعليمية بصورة قريبة جداً لبنية الطالب المعرفية، فكان الباحث في كل مرة يميل إلى إعطاء أمثلة ملموسة، وإعادة العرض، وتحديد الزمن المناسب مع قدرات الطالب واستعداداته، حتى تتلاءم طريقة التدريس وعرض المهمات التعليمية مع بنية الطالب المعرفية بهدف زيادة الطالب لدافعية الإنجاز، فإدراك الطالب صاحب الحالة أن زيادة إتقانه للمهمات التعليمية مقترناً بزيادة تقدير الباحث والمعلمين والأهل له، أدى إلى ارتفاع مفهوم الذات لديه، وذلك يتفق مع ما تشير إليه النظريات المفسرة لتقدير الذات، نظرية «روزنبرج» (Rosenberg,1979: 73) ، «كوبرسميث» coopersmith في (سلامة، ممدوحة، ١٩٩١: ٧٠٥) ، «زنديل» zille في (كفافي، علاء الدين، ١٩٨٩: ١٠٥) حيث إن جذور تقدير الذات تكمن في إدراك الفرد للقبول والاحترام الذي يتلقاه الفرد من الأسرة والمدرسة والوسط الاجتماعي المحيط به.

اتفقت نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى علاقة بعض القضايا الشخصية والتحصيل الدراسي وحل المشكلات ومن أمثلة هذه الدراسات. شاريستون وكينيدي ((Christion & Kennedy, (1999) ، وفريمان، (Frieaman, 2003) والدسوقي، وعبدالدائم (٢٠٠٣) ، وشواشرة (٢٠٠٦) .

توصيات الدراسة:

- دعوة الباحثين إلى تصميم مقياس وفق معادلة «كارول» وهي درجة تعلم التمكن، وتساوي (الزمن الحقيقي مقسوماً على الزمن اللازم) ، حتى يمكن تطبيق مقياس تعلم التمكن على العينات المستهدفة مستقبلاً بشكل جمعي.
- ضرورة تحسين ممارسات التدريب وأساليبه باستخدام إستراتيجية (نموذج

كارول) للتعلم من أجل التمكن في تدريس نظريات التعليم، حيث إن هذه الإستراتيجية تتيح للطالب إمكانية التعرف على نقاط الضعف في تعلمه، وتساعده في علاجها بشكل فعال.

- ضرورة إعداد برامج تدريبية للمعلمين لتدريبهم على استخدام إستراتيجية (نموذج كارول) من أجل إحداث تعديلات جوهرية في خصائص معظم المتعلمين.

بحوث مقترحة:

يقترح الباحث إجراء بحوث أخرى عن:

- إستراتيجية (نموذج كارول) للتعلم من أجل التمكن بشكل جمعي.
- إستراتيجية (نموذج كارول) للتعلم من أجل التمكن وخاصة في مقررات يعاني منها الطلبة من تدني التحصيل.
- مقارنة بين إستراتيجية التعلم من أجل التمكن و إستراتيجية تعلم أخرى.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أبو حشيش، محمد. والمصطفى، عبيدات (٢٠١١) . تأثير طريقة التدريس التقليدية مقابل طريقة التدريس غير التقليدية على فاعلية التدريس وتحصيل الطلبة في كلية التمريض في الجامعة الأردنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، ٢٥ (١) .

٢. أبوحطب، فؤاد و صادق، آمال (١٩٩١) . مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣. بلوم بنيامين، وآخرون (١٩٧١) . تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني. ترجمة أمين المفتي وآخرون، القاهرة: دار ماكجر وهل للنشر.

٤. حميدة، فاطمة إبراهيم (١٩٩٢) . التعلم للإتقان وأثره على التحصيل في مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية. مجلة الدراسات التربوية، ٧ (٤٦) ، ١١٧- ١٥٨.

٥. حيدر، عبد الواحد سعيد محمد (١٩٩٩) . أثر استخدام إستراتيجية إتقان التعلم على تحصيل طلاب السادس الأساسي في مادة العلوم. رسالة الماجستير غير منشورة، عدن اليمن.

٦. الدسوقي، عصام. وعبدالدايم، السيد (٢٠٠٣) . البناء العاملي للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات. اختبار لصدق نظرية جاردنر، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (١١٦) ، ٢٩٥- ٣٧٥.

٧. سركز، العجلي. وخليل، ناجي (١٩٩٣) . نظريات التعليم، بنغازي: منشورات جامعة قازيونس.

٨. السقاف، اتقاف محمود علي حسن (٢٠١٠) . فاعلية برنامج قائم على التعلم من أجل الإتقان لإكساب تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية المفاهيم والاتجاهات البيئية وبعض عمليات العلم الأساسية. مجلة جامعة أسيوط العلمية، كلية التربية، العدد السادس والعشرون، الجزء الأول.

٩. السيد، أحمد جابر أحمد (١٩٩٢) : أثر استخدام استراتيجية التعلم من أجل الإتقان في تدريس التاريخ بالصف الأول الثانوي على التحصيل وبقاء أثر التعلم، المجلة التربوية- مصر، ٧ (١) ، ٢٥٥ - ٢٨٠.

١٠. شواشرة، عاطف حسن (٢٠٠٦) . فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة) . مجلة البحث الإجرائي في التربية، عمان: الجامعة العربية المفتوحة، ١ (١) .

١١. صالح، (٢٠٠٦) . أثر استخدام إستراتيجية إتقان التعلم في تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: كلية التربية، جامعة عدن.

١٢. صيداوي، أحمد (١٩٨٦) . قابلية التعلم. بيروت: معهد الانماء العربي.

١٣. العريقي، عبد الرحمن بن حمد (٢٠٠٦) . أثر استخدام إستراتيجية التعلم للإتقان في تحصيل طلاب الصف الثاني ثانوي (شرعي) والاحتفاظ بالتعلم في مقرر التفسير.

١٤. عبد الله، عبد الرحيم صالح (٢٠٠٤) . اتجاه تربوي حديث، إتقان التعليم، الحلقة الأولى: مفهوم إتقان التعلم، واستراتيجيات تحقيقه، مجلة التربية، قطر: ٣٣ (١٤٨) ، ١٦٤-١٧٩.

١٥. عليمات، عبير راشد (٢٠٠٨) . نموذج من التعلم المفرد في مادة الجغرافيا ومدى فاعليته في تحصيل طلبة الصف السادس مقارنة بالطريقة الاعتيادية، جامعة البلقاء التطبيقية.

١٦. على، رقية محمود أحمد (٢٠٠٣) . أثر استخدام إستراتيجية التعلم في تدريس النصوص الأدبية على تنمية بعض مهارات لتذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالغردقة، جمهورية مصر العربية.

١٧. كريم، سوسن سعيد (٢٠٠٤) . أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بالتفكير التجريدي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة. رسالة غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة الأزهر، غزة.

١٨. كفافي، علاء الدين (١٩٨٩) . تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، دراسة في عملية تقدير الذات، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، ع٣٩، مجلس النشير العلمي الكويت، جامعة الكويت.

١٩. موسى، رشاد. وأبو ناهية، صلاح الدين (١٩٨٤) . مفهوم الذات للراشدين، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية .

٢٠. المحزري، عبد الله عباس. و الباوي (٢٠٠٢) . أثر استخدام ثلاث طرق علاجية في إطار متغيرات إتقان التعلم على تحصيل طلاب المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها.

٢١. المقوشي، عبد الله (١٩٩٢) . قياس التفكير التجريدي حسب نظرية بياجية لدى الطلبة الجدد الذين التحقوا بكلية التربية – جامعة الملك سعود في الفصل الأول وعلاقته ببعض المتغيرات مجلة الملك سعود، ٤ (١) ، ١– ٢١.

٢٢. ممدوحة، سلامة (١٩٩١) . المعاناة الاقتصادية في تقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة، مجلة الدراسات النفسية، ك١، ج٣، القاهرة: تصدر عن رابطة الاخصائين المصرين، .

٢٣. الهلول، عيد الهلول (٢٠٠٨) . بروفيلات الذكاءت المتعددة لطلبة التخصصات الأكاديمية المختلفة بجامعة الأقصى بغزة. مجلة التربية، ع. ١٣٦ (الجزء الثاني) ، جامعة الأزهر بمصر.

٢٤. الهلول، عيد الهلول٢٠١١) . أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية إنجاز المعلم الفلسطيني. مجلة جامعة القدس المفتوحة، (٢٢) ، ١٦١– ٢١٦.

٢٥. هويدي، زيد محمد (١٩٩٠) : إتقان تعلم العلوم باستخدام طريقة التعليم المبرمج، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة اليرموك.

ثانياًـ المراجع الاجنبية:

1. *Bloom,B. S. (1981) . All our Children Learning. New York: McGraw- Hill Co.*
2. *Brace, D. L. (1992) . A study of Group- based Mastery Learning Strategies. Diss. Abs. Int, 53 (6) , p. 1775.*
3. *Bruner, J S. (1966) . Toward a Theory of Instruction, Mass.: Harvard University Press,.*
4. *Christistion, M, & Kennedy, M, (1999) . Multiple intelligences: theory Digest from worldwide.*
   Web: http:// www. ed. gov/ data bases/ ERIC Digests/ ed 44/ 350html.
5. *Coffey, S. A (1986) . «Comparison of the Effects of three Remediation Strategies Wi n a Mastery learning System in High School Chemistry«. Diss. Abst. Inter.- A. 44 (10) thi.*
6. *Floger, E. L (2005) . Efficacy of Mastery Learning as a method of Instruction Leaders, EdD,A shland – University (0462) Diss. Abs. Int. , Vol. 66- 02A, p. 472.*
7. *Frieaman, S. (2003) . The relationship between anxiety and self perceived competence in children Dissertation Abstracts. 63 (9) . 497- A.*

8. *Gones, Alice and kember, David (1994) : Approaches to learning and student Acceptance of self- study packages Educational and training Technology International, 31 (2) 219- 244.*

9. *Glaser, R. «Adapting The Elementary School Curriculum to individual performance» In proceedings of the 1967 Invitational Conference on Testing problems. Princeton, N. J. Educational, Testing Service.*

10. *Goodlad, J. I. (1959) . Of Anderson, R. H. The Nongraded Elementary school New York. Har Court, Brace.*

11. *Horton, L (1981) . «Mastery Learning: Sound in Theory, But…» In Clarizio, H. F. Etal. (Editors) Contemporary Issues in Educational Psychology 4 ch. Ed Boston: Allyn and Bacon.*

12. *Morrison, H. C. (1926) . The practice of Teaching In the Secondary School Chiacago University of Chicao Press.*

13. *Skinner, B. f. (1954) . «The Science and the Art of Teaching«. Harvard Educational Review, 24 (2) , 86- 97.*

14. *Patriciah,W. W & Johnson, M. C (2008) . Effect of Mastery Learning Approach on Secondary Students Physics Achievement, Eurasia. Journal of Mathematics, Science and Teaching Education, 4 (3) , 293- 302.*

15. *Rosenbeg, M. (1979) . Conceiving the self, self, New York: Basic Book inc*

16. *Supper, P. «The Uses of Computers in Education« Scientific American, American , 215 (51) , 206 – 221.*

17. *Teele, Sue (1999) : Rainbows of Intelligence, Exploring How Students Learn Sue Teele & Associates, U. S, Redland CA.*

أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها

د. فهمي يونس البلاونة*
د. محمد عبد الوهاب حمزة**

* أستاذ مساعد/ كلية العلوم التربوية/ جامعة الإسراء/ عمان/ الأردن.
** أستاذ مساعد/ كلية العلوم التربوية/ جامعة الإسراء/ عمان/ الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها. تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً من طلبة الصف الخامس الأساسي، حيث قُسمت إلى مجموعتين، تجريبية عدد أفرادها (٥٠) طالباً، وضابطة عدد أفرادها (٤٠) طالباً. استخدم الباحثان اختباراً تحصيلياً من (٢٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، بالإضافة لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات مكون من (٤٢) فقرة، ومقياس للذكاءات المتعددة من (٩٠) فقرة.

أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أنواع الذكاءات المتعددة المتوافرة لدى الطلبة هي: الاجتماعي، والشخصي، ثم الرياضي، فالذكاء اللغوي اللفظي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل البعدي. كما دلت على تفوق المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه على المجموعة الضابطة. أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استخدام برامج واستراتيجيات قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة.

(**الكلمات الدالة**: برنامج قائم على الذكاءات المتعددة، التحصيل في الرياضيات، الاتجاه نحو الرياضيات) .

Abstract:

This study was conducted to find out the effect of using Multiple Intelligence Strategy (MIS) on the 5th graders achievement in mathematics and on their attitudes towards mathematics. A total of 90 students participated in the study distributed into two groups: (50) students in the experimental group and (40) in the control group.

The study utilized an achievement test and questionnaire in addition to the multiple intelligence questionnaire. The findings showed four domains of multiple intelligence in the sample which are: Social Intelligence, Logical –Mathematical Intelligence,

Verbal- Linguistic Intelligence, Solidarity –Interpersonal Intelligence. It also showed that there is a statistically significant difference ($\alpha \leq 0.05$) in 5th graders' achievement in mathematics due to teaching method, in favor of the MIS. There was also a statistically significant difference ($\alpha \leq 0.05$) in the attitudes of the students in favor of the MIS.

***Key Words:** Multiple Intelligence Program, Achievement in Mathematics, Attitudes towards Mathematics*

مقدمة:

جرت العادة أن ينظر إلى الذكاء نظرة شمولية عامة تقاس من خلال اختبارات ومقاييس للذكاء ذات صور متعددة، تعطي تصوراً عن المستوى العام لذكاء الفرد بغض النظر عن امتلاكه لقدرات عقلية ومعرفية وبدنية متعددة.

وكثيراً ما جرى العرف العام عند الغالبية على ربط الذكاء بالتحصيل، فالطلبة الذين يحصلون على درجات عالية في اختبارات التحصيل المعرفية يطلق عليهم؛ طلبة أذكياء، في حين يطلق لفظ «أغبياء» على الطلبة الذين يحصلون على علامات متدنية في الاختبارات ذاتها بغض النظر عما يمتلكه هؤلاء الطلبة من إمكانات وقدرات، وربما مواهب وإبداعات في مجالات أخرى؛ ومن هنا فإن نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence) التي أطلقها جاردنر عام ١٩٨٣ أصبحت تأخذ الاهتمام اللازم عند إعداد البرامج والمناهج التعليمية، وإن كانت حتى هذه اللحظة لا ترقى إلى المستوى التطبيقي المأمول من صانعي القرار وواضعي المناهج.

برزت أمام المؤسسات التربوية مشكلات تتمثل في تدني مخرجات التعليم بعامة، وتعلم الرياضيات خاصة. وقد أشارت إلى تلك المشكلة المشاهدات الميدانية، ونتائج التحصيل الدراسي سواء على الاختبارات المدرسية أم الاختبارات العامة (خطايبة والبدور، ٢٠٠٦) .

كما أكدت الدراسات المحلية ضعف مستوى أداء الطلبة الأردنيين في الرياضيات، وكان في المتوسط أقل من أداء نظرائهم الطلبة الدوليين (المركز الوطني للتنمية البشرية، ٢٠٠١) ، مما يستدعي المزيد من الاهتمام في أساليب تدريس الرياضيات وطرائق تقديمها للطلبة لتحفيزهم نحو دراستها.

أما المشكلة التي يعاني منها التعليم المدرسي بشكل عام، في الجانب المتعلق بالتدريس وأساليبه، فهو ما يلاحظ عليه من عدم ربط المادة التعليمية بحاجات الطلبة وميولهم، فالمواد التعليمية – التعلمية تُقدم في أغلب الأحيان بطرائق جافة ومملة دون مراعاة بيئة المتعلمين وحاجاتهم، فضلاً عن أنها لا تعير اهتماماً لمداركهم وقدراتهم العقلية المختلفة، وما تقتضيه من تنوع أساليب التدريس لمخاطبة كل فئة بما يناسب طريقتها في التعلم، الشئ الذي جعل أغلب المتعلمين يحصلون على نتائج متدنية في اختبارات التحصيل، مما ولد لدى بعضهم النفور والملل، وجعلهم يكوِّنون اتجاهات سلبية نحو المدرسين والمدرسة بشكل عام. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الطرائق التقليدية تقوم دون النظر إلى أنماط

وإستراتيجيات التفكير الخاصة بالطلبة، وأن التركيز يتم في العادة على الذكاء اللغوي والمنطقي والرياضي وإهمال باقي الذكاءات (Gardner, 1983) .

وبذلك يمكن القول إن كل ذكاء له نمط تطوير خاص به يظهر من خلال مراحل الحياة المختلفة؛ لذا على المعلم تقدير الطالب كشخصية متكاملة والتركيز على مواطن قوته وتوفير خبرات التعلم التي تساعد المتعلم على تحفيز نموه في مجال الذكاءات المتعددة من خلال تقديم المادة العلمية التي تناسبه.

الإطار النظري:

عرّف جاردنر (Gardener,1983) الذكاءات المتعددة بأنها طاقة بيولوجية نفسية تعالج من خلالها المعلومات، وتسهم هذه الطاقة في حل المشكلات، وتكوين نتائج قيمة في ثقافة الفرد، وتعتمد هذه الطاقة على درجتها، وتوافر الفرص التي تجعلها ذات جدوى في معالجة المواقف وحل المشكلات.

تؤكد نظرية جاردنر أن الذكاء قدرة عقلية موروثة، ولكنها قابلة للنمو والتطور، وأن نموها وتزايدها يتم بعوامل بيئية، وان حقيقة تأثر الذكاء بالبيئة والوراثة معاً، تؤدي إلى الاستنتاج بأن تغير الظروف البيئية يعني منطقياً تغيراً مقابلاً في الذكاء (عفانه والخزندار، ٢٠٠٤: ٣٣٢) .

أنواع الذكاءات المتعددة:

فيما يأتي عرض لأنواع الذكاءات المتعددة حسب ما اقترحه جاردنر (جابر، ٢٠٠٣، نوفل، ٢٠٠٧، نوفل والحيلة، ٢٠٠٨، Armstrong, 2000) :

أولاً- الذكاء اللفظي اللغوي (Verbal- Linguistic Intelligence) :

هو القدرة على التعامل مع التراكيب اللغوية، والصياغة اللفظية والكتابية للكلمات بمستوى عالٍ.

المهارات التي يمتلكها من يتصف بهذا الذكاء:

- التحدث بطلاقة، وقدرة على صياغة الكلمات بلغة قوية ودقة عالية.
- سرد القصص والحكايات بأسلوب مشوق وممتع.
- القدرة على الإقناع، وتقديم الدلائل والقرائن بمهنية عالية.
- تقديم براهين وتبريرات منطقية للمواقف المشكلة.
- قدرة عالية على حل المشكلات ذات الصياغة اللفظية وتركيب الجمل والكلمات.

ثانياً- الذكاء المنطقي الرياضي (Logical – Mathematical Intelligence) :

هو القدرة على التفكير المنطقي (الاستقرائي والاستنتاجي) والتعامل مع الرموز والأعداد والأنماط المختلفة (تشكيل الأنماط واكتشافها) ، وحل المسائل الرياضية المعقدة.

المهارات التي يمتلكها من يتصف بهذا الذكاء:

- قدرة عالية على التعامل مع الأرقام وإجراء العمليات الحسابية بسرعة ودقة.
- تصنيف البيانات وتبويبها بطرق ووسائل مختلفة.
- التعامل مع الصور والأشكال والنماذج الرياضية والقدرة على قراءتها وتحليلها.
- القدرة على تقديم الحجج والبراهين وإثبات النظريات الرياضية بشكل منطقي مقنع.

ثالثاً- الذكاء البصري المكاني (Visual – Spatial Intelligence) :

هو القدرة على تحديد الأبعاد، وتصور الأشكال والرسومات، وإدراك أوضاع الأجسام وحالاتها في الفراغ، وقدرة على التخيل الفراغي، وتكوين صور ذهنية للأشياء بأشكالها وأبعادها الحقيقية.

المهارات التي يمتلكها من يتصف بهذا الذكاء:

- القدرة على الرسم الهندسي، وتحديد الأبعاد بدقة.
- رسم الخرائط وتحديد المناطق والنقاط بمهارة عالية.
- بناء المجسمات وتركيبها وتكوين الأشكال.
- تصميم نماذج رياضية وأنماط هندسية والقدرة على فهمها.
- تذوق الرسومات والألوان.

رابعاً- الذكاء الحركي الجسدي (Bodily- Kinesthetic Intelligence) :

هو القدرة على ضبط حركات الجسد وتنسيقها بمهارة ودقة عالية، بالإضافة إلى بناء إيقاعات جسدية غير إعتيادية وإبداعها.

المهارات التي يمتلكها من يتصف بهذا الذكاء:

- التحكم بأعضاء الجسم والقدرة على الحركة بدقة ومهارة.

- التعبير بالحركات، ورسم صور تمثيلية من خلال هذه الحركات.
- أداء حركات رياضية بلياقة بدنية ومهارة.

خامساً- الذكاء الموسيقي (Musical – Rhythmic Intelligence) :

هو القدرة على التعامل مع الأنغام والإيقاعات المختلفة، وإنتاج الألحان والإيقاعات والتمييز بينها.

المهارات التي يمتلكها من يتصف بهذا الذكاء:

- العزف على الآلات الموسيقية المختلفة.
- الغناء والأناشيد بإيقاع وأداء عالٍ.
- تلحين الأغاني والأناشيد.
- محاكاة الأصوات وتقليد أنماط مختلفة منها.

سادساً- الذكاء الاجتماعي (Social Intelligence) :

هو القدرة على التواصل الاجتماعي والتعامل مع الآخرين، وبناء علاقات اجتماعية، وحسن التصرف في المواقف العامة والتعامل مع الآخرين.

المهارات التي يمتلكها من يتصف بهذا الذكاء:

- فهم مشاعر الآخرين ومشاركتهم قضاياهم.
- القدرة على العمل ضمن فريق.
- التواصل والتفاعل مع الآخرين.
- حل المشكلات الاجتماعية وإقناع الآخرين بهذه الحلول.

سابعاً- الذكاء الشخصي (الذاتي) (Solidarity – Interpersonal Intelligence) :

هو القدرة على ضبط الانفعالات الداخلية وفهم الذات، والثقة العالية بالنفس.

المهارات التي يمتلكها من يتصف بهذا الذكاء:

- القدرة على تحديد إمكاناته وقدراته بصورة واقعية حقيقية.
- التنظيم والتخطيط الجيد.
- القدرة على التقويم الذاتي للأفعال والتصرفات التي يؤديها.

ثامناً- الذكاء الطبيعي (Naturalist Intelligence) :

ويقصد به قدره الفرد على تعرف النماذج والأشكال فى الطبيعة، أي قدرة الفرد على فهم الطبيعة، وما بها من حيوانات ونباتات، ويتضمن الحساسية لمناظر الكون الطبيعية كالسحب والصخور.

تاسعاً- الذكاء الوجودي (Existential Intelligence) :

يتحدد الذكاء الوجودي في قدرة الإنسان على طرح ومحاولة الإجابة على الأسئلة الكبرى المتعلقة بالوجود الذاتي والإنساني، والمعنى العميق للحياة الشخصية والعامة، من قبيل: لماذا نحيا؟ ولماذا نموت؟ لماذا نحب؟ ولماذا هناك شر؟ ، وفي البحث عن الترابطات الخفية بين السبب والنتيجة، والصحيح والخطأ.

ويعبر الذكاء الوجودي عن نفسه من خلال الرموز التي تنطوي على مفارقات وجودية، وعبر المعتقدات والممارسات الأسطورية والدينية، ومن خلال النظريات الفلسفية؛ وكذا الرياضات الروحية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تنحصر مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

- السؤال الأول: ما أنواع الذكاءات المتعددة المتوافرة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي؟
- السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha\leq$٠،٠٥) في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في الرياضيات يعزى لاستخدام برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في التدريس؟
- السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha\leq$٠،٠٥) في اتجاهات طلبة الصف الخامس الأساسي نحو الرياضيات يعزى لاستخدام برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في التدريس؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من الاعتبارات الآتية:

♦ تأتي هذه الدراسة لتقصي أثر الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية، الأمر الذي يمكن أن يساعد المعلم على تكييف أساليبه وطرائقه واستراتيجيات تدريسه لمادة الرياضيات، حتى تتطابق مع أنماط التفكير وإستراتيجياته عند طلبته، والتي تقوم على ما يتمتع به كل طالب من نوع أو أكثر من الذكاءات المتعددة، ومن ثم يمكن المواءمة بين أساليب التدريس وطرق تعلم الطلبة، فكل طالب يتعلم بطريقة مختلفة عن الآخر حسب ما يتمتع به من ذكاءات متعددة مستقلة بعضها عن بعض أحياناً.

♦ يمكن أن تسمح للطلبة بتوسيع قابليتهم لتطوير جميع ذكاءاتهم بقدر الإمكان، مما قد يسهم بزيادة تحصيليهم وتساعدهم على اكتساب اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات.

♦ كونها من أوائل الدراسات التي تحاول التعرف إلى مدى امتلاك الطلبة لأنواع الذكاءات المتعددة، وتأثير التدريس باستخدام برنامج قائم على الذكاءات المتعددة على التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات في المدارس الحكومية الأردنية.

♦ تفيد وزارة التربية والتعليم في الوقوف على استراتيجية حديثة في التدريس، مما قد يساهم في تطوير المناهج الدراسية بما ينسجم مع هذه الاستراتيجية.

♦ تفيد نتائج الدراسة أقسام التربية في الجامعات لإعادة النظر في خطط إعداد معلمي التربية لتطويرها وتحديثها.

♦ تفيد الباحثين في إجراء دراسات أخرى تتكامل مع هذه الدراسة.

محددات الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على المحددات الآتية:

♦ اقتصرت عينة هذه الدراسة على (٩٠) طالباً من مدرسة المأمون الأساسية للذكور من مديرية تربية عمان الثالثة.

♦ أجريت هذه الدراسة على وحدة التحليل إلى العوامل الأولية من الفصل الأول في كتاب الرياضيات المقرر على طلبة الصف الخامس الأساسي.

التعريفات الإجرائية:

◄ **البرنامج التعليمي القائم على الذكاءات المتعددة**: برنامج قائم على مجموعة من الأنشطة والتدريبات الصفية (مثل: أوراق عمل، وتعلم تعاوني، وألعاب رياضية، وحل المشكلات) المرتبطة بالاستراتيجيات المناسبة للذكاءات المتعددة الأكثر شيوعاً لدى عينة الدراسة (الذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والذكاء الرياضي المنطقي، والذكاء اللغوي اللفظي) ، وقد استخدمت في هذه الدراسة من خلال تدريس وحدة التحليل إلى العوامل لطلبة الصف الخامس الأساسي.

◄ **الطريقة الاعتيادية**: هي مجوعة من الأساليب التي يستخدمها المعلم في تدريس المفاهيم والمهارات الرياضية، وتتميز باستخدام أسلوب المحاضرة، والعرض اللفظي أو الكتابي، واستظهار المادة التعليمية، وطرح الأسئلة على الطلبة، ثم تقديم إجابات دون أن يكون للطلبة دور في فهم كيفية التوصل لهذه الإجابات أو كيفية اشتقاق النظريات.

◄ **التحصيل**: علامة الطالب في اختبار التحصيل الذي أعده الباحثان لأغراض هذه الدراسة.

◄ **الإتجاه**: عبارة عن «تنظيم إدراكي، يتمثل في استجابات ثابتة نسبياً، تعبر عن موقف معين، تجاه موضوع معين، تُعرف حين يُعبَّرُ عنها لفظياً أو كتابياً أو إسقاطياً أو تعبيرياً أو حركياً».

الاتجاه نحو الرياضيات: حالة من الاستعداد العقلي الانفعالي للسلوك إيجاباً أو سلباً نحو الرياضيات، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الاتجاهات المعد.

الدراسات السابقة:

اطلع الباحثان على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وفيما يأتي عرض لتلك الدراسات:

هدفت دراسة **الوحيدي والهاشمي** (٢٠١٠) إلى تعرف أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية. تكون أفراد الدراسة من (١٦٢) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مديرية الزرقاء التعليمية (أونروا) موزعين على أربع شعب دراسية، وزعت عشوائياً على مجموعتين تجريبية وضابطة، وبعد تدريس الاستراتيجية التعليمية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي يعزى إلى استراتيجية التدريس لصالح المجموعة التجريبية.. (٢٠٠٩

أما دراسة **ساريكوغلو وأريكان** (**Saricaoglu and Arikan, 2009**) فهدفت إلى استقصاء العلاقة بين جنس الطلبة وأنماط الذكاء، وبين أنماط الذكاء وتفوقهم في القواعد والاستماع والكتابة في الإنجليزية كلغة ثانية بالإضافة إلى العلاقة بين تدريس الأهل لأبنائهم وأنماط الذكاء، وقد أظهرت النتائج بعد تطبيق المقياس المعد لهذا الغرض على (١٤٤) طالباً وطالبة في السنة التحضيرية في جامعة إيريكيس أن ترتيب أنماط الذكاء كانت على التوالي على النحو الآتي: المنطقي، والمكاني، والبدني، والشخصي، والاجتماعي، واللغوي، فالموسيقي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين أنماط الذكاء يعزى للجنس باستثناء الذكاء اللغوي الذي تفوقت فيه الإناث.

هدفت دراسة **تابوك وازديمير** (**Tabuk & Ozdemir, 2009**) إلى تحديد أثر استخدام الذكاءات المتعددة في التعلم القائم على المشروع في تحصيل الطلبة في الرياضيات، بلغت عينة الدراسة (١٤٤) طالباً في الصف السادس الأساسي في استنبول وزعت إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، اختير المشروع للمجموعة التجريبية الأولى بما يتناسب مع أعلى أنواع الذكاء المتوافرة لديهم حسب مقياس الذكاء المعد، واختير المشروع للمجموعة الثانية بما يتناسب مع أقل أنواع الذكاء المتوافرة لديهم حسب مقياس الذكاء المعد. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لاستراتيجية الذكاءات المتعددة في التعلم القائم على المشروع في تحصيل الطلبة في الرياضيات، كما أظهرت النتائج أن اختيار المشروع بما يتناسب مع أفضل أنواع الذكاء كان أكثر نجاحاً موازنة بالمجموعة التجريبية الثانية.

هدفت دراسة **الزعبي ورفاقه** (٢٠٠٩) إلى تقصي اثر استخدام إستراتيجية الذكاءات المتعددة في تدريس مادة مفاهيم أساسية في العلوم، ومادة اساليب تدريس العلوم لطالبات الجامعة في التحصيل، وتنمية مهارات التفكير العلمي والاتجاهات العلمية، تكونت عينة الدراسة من (٤٩) طالبة في جامعة الحسين بن طلال تخصص معلم صف؛ موزعة على شعبتين، إحداها تجريبية، والأخرى ضابطة، وبعد تطبيق أداة مسح الذكاءات المتعددة التي وضعها (McCkenzie, 2000) لتشخيص أنواع الذكاءات لدى طالبات المجموعة التجريبية، وتطبيق إستراتيجية الذكاءات المتعددة أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل واختبار التفكير العلمي والاتجاهات العلمية لدى الطالبات.

وفي السياق نفسه هدفت دراسة **الشلبي وأبو عواد** (٢٠٠٩) إلى استقصاء أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير العلمي والتحصيل لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً و(٦٥) طالبة قسمت كل

منهما إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير العلمي والتحصيل لصالح المجموعات التجريبية يعزى لطريقة التدريس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التحصيل والتفكير العلمي.

أما دراسة **عسيري** (٢٠٠٨) فقد هدفت إلى دراسة الفروق بين معلمات الكيمياء ذوات الكفاءات التدريسية العالية والمنخفضة في الذكاء المتعدد وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية في عسير، أظهرت النتائج على مقياس الذكاءات المتعدد لشرر (١٩٩٦) تعريب اللحياني (٢٠٠٢) تفوق المعلمات ذوات الكفاءة التدريسية العالية في الذكاء اللغوي، والذكاء البصري المكاني، والذكاء الاجتماعي، وعدم وجود فروق في باقي أنواع الذكاءات، كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي للطالبات في مادة الكيمياء وذكاء المعلمات في مجالات الذكاء الاجتماعي والمنطقي الرياضي، والذكاء البصري، والذكاء الحركي في حين لا توجد علاقة بين أنواع الذكاء الأخرى للمعلمات وتحصيل طالباتهن في الكيمياء.

كما هدفت دراسة **البركاتي** (٢٠٠٨) إلى معرفة أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست و k. W. L في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، تكونت عينة الدراسة من ٩٥ طالبة جرى توزيعهن عشوائياً إلى أربع مجموعات ثلاث منها تجريبية والرابعة ضابطة، تم تدريس المجموعة التجريبية الأولى باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة، وتدريس المجموعة الثانية باستخدام القبعات الست، والمجموعة التجريبية الثالثة باستخدام استراتيجية k. w. L والمجموعة الضابطة بالاستراتيجيات التقليدية. أظهرت النتائج تفوق كل مجموعة من المجموعات التجريبية الثلاث في التحصيل الدراسي، وتفوق مجموعة الذكاءات المتعددة في التواصل الرياضي.

كما هدفت دراسة **عبد السميع ولاشين** (٢٠٠٦) إلى استقصاء أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وبعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية البالغة (٣٩) طالباً، أظهرت النتائج فعالية برنامج الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي والميل نحو الرياضيات لطالبات المجموعة التجريبية مقارنة المجموعة الضابطة.

هدفت دراسة **عفانه والخزندار** (٢٠٠٤) إلى معرفة مستويات الذكاءات المتعددة لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات وميول الطلبة

نحوها؛ بينت النتائج أن هناك اتفاقاً بين ترتيب الذكاء الموسيقي، والذكاء الشخصي، والذكاء البين شخصي عند الذكور والإناث، وتفوق الذكور في الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء الحركي الجسمي، في حين تفوقت الإناث في الذكاء اللغوي اللفظي والذكاء المكاني، كما بينت النتائج وجود علاقة موجبة بين الذكاء المنطقي الرياضي والتحصيل في الرياضيات، ووجود علاقة موجبة بين الذكاء المنطقي الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر في غزة.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

نلاحظ من الدراسات السابقة أن نظرية الذكاءات المتعددة استخدمت كبرنامج لتدريس موضوعات عدة؛ فقد تبين فاعلية النظرية في تدريس العلوم في متغيرات عدة كالتحصيل والتفكير العلمي، والاتجاهات العلمية (الزعبي ورفاقه، ٢٠٠٩؛ الشلبي وأبوعواد، ٢٠٠٩؛ عسيري، ٢٠٠٨) ، وفي تدريس الرياضيات حيث كان لها أثر فاعل في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي، والميول نحو الرياضيات (Tabuk & Ozdemir, 2009؛ البركاتي، ٢٠٠٨؛ عبدالسميع ولاشين، ٢٠٠٦) ، وفي تدريس مساقات أخرى كاللغة العربية واللغة الإنجليزية حيث كانت فاعلة في الاستيعاب القرائي والقواعد (الوحيدي والهاشمي، ٢٠١٠؛ Saricaoglu and Arikan, 2009) ، وبحثت دراسات في العلاقة بين مستويات الذكاءات المتعددة لدى الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي (Saricaoglu and Arikan, 2009؛ عسيري، ٢٠٠٨؛ عفانه والخزندار، ٢٠٠٤) ، في حين ربطت دراسات بين الذكاءات المتعددة واستراتيجيات أخرى لقياس فاعلية هذه الاستراتيجات معاً في متغيرات متعددة، كان أهمها التحصيل (Tabuk & Ozdemir, 2009؛ البركاتي، ٢٠٠٨) .

وتتميز هذه الدراسة بكونها الدراسة الأولى في البيئة الأردنية (حسب علم الباحثين) التي تستخدم برنامجاً قائماً على الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية المتوسطة، وقياس أثرها في متغيرين مهمين هما: التحصيل واتجاهات الطلبة نحو الرياضيات.

تصميم الدراسة:

استخدم الباحثان التصميم شبه التجريبي في هذه الدراسة كونه يناسب طبيعة مشكلتها، فقد أُعدت أدوات الدراسة وحُكِّمت حسب الأصول للتأكد من مدى مناسبتها لأهداف الدراسة ومحاولة للإجابة عن أسئلتها

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مديرية تربية عمان الثالثة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١ البالغ عددهم (٣٦٧٠) طالباً وطالبة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠) .

أما عينة الدراسة فتكونت من (٩٠) طالباً من طلبة الصف الخامس الأساسي من مدرسة المأمون الأساسية للذكور في مديرية تربية عمان الثالثة، واختيرت تلك المدرسة قصدياً نظراً لتعاون إدارتها ومعلميها مع الباحثين في تطبيق الدراسة، **بينما قُسم الطلبة بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين**:

- مجموعة تجريبية: درست موضوعات وحدة التحليل إلى العوامل باستخدام برنامج قائم على الذكاء المتعدد، وعدد أفرادها (٥٠) طالباً.
- مجموعة ضابطة: درست موضوعات وحدة التحليل إلى العوامل باستخدام الطريقة الاعتيادية، وعدد أفرادها (٤٠) طالباً.

ولفحص تكافؤ مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة في التحصيل قبل تطبيق التدريس، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء القبلي للأفراد على اختبار التحصيل القبلي، ثم إيجاد نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات، ويبين الجدول (١) هذه النتائج.

الجدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل القبلي ونتائج اختبار (ت)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٥٠	١٠,٣٤	٥,٠٤	١,٢٥	٠,٢٧٧
الضابطة	٤٠	٩,٩٨	٥,٩٦		

تشير الدلالة الإحصائية في اختبار التحصيل القبلي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار التحصيل للمجموعتين التجريبية والضابطة، وفي هذا إشارة إلى تكافؤ المجموعتين، أي أن معرفة الطلبة الرياضية في موضوعات الدراسة متقاربة، وفي ضوء ذلك يمكن للباحثين القول بأن نتائج البحث قي اختبار التحصيل البعدي ستفسر تأثير استخدام الأنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل في الرياضيات لدى طلبة المجموعة التجريبية.

المادة التعليمية:

تكونت المادة التعليمية المستخدمة في هذه الدراسة من موضوعات الوحدة الثانية (التحليل إلى العوامل) من كتاب الرياضيات (الجزء الأول) للصف الخامس الأساسي المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١، وهذه الموضوعات هي: قابلية القسمة، وقابلية القسمة على ٢، ٣، ٥، وقابلية القسمة على ٣، ٦، والأعداد الأولية والأعداد المركبة، والتحليل إلى العوامل الأولية، والقاسم المشترك الأكبر، والمضاعف المشترك الأصغر. حيث درس أفراد المجموعتين المادة الدراسية نفسها وأعطي لهما العدد نفسه من الحصص الدراسية المقررة للمادة.

وقد اُعتمدت أساليب التدريس للمجموعة التجريبية بما ينسجم مع أنواع الذكاءات المتعددة الأربعة الغالبة لدى طلبة المجموعة التجريبية، وفيما يأتي وصف للبرنامج التعليمي الذي خضعت له المجموعة التجريبية.

أهداف البرنامج:

تحدد الهدف العام للبرنامج الحالي في فحص أثر مجموعة من التدريبات والأنشطة التعليمية المبنية على الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الطلبة من الصف الخامس الأساسي في وحدة التحليل إلى العوامل الأولية.

يتفرع من الهدف العام السابق النتاجات التعلمية الآتية:

- أن يتعرف مفهوم قابلية القسمة.
- أن يستنتج قواعد قابلية القسمة على ٢، ٥، ١٠.
- أن يستنتج قواعد قابلية القسمة على ٣، ٦.
- أن يصنف الأعداد الطبيعية إلى أعداد أولية وأعداد مركبة.
- أن يحلل عدداً طبيعياً مركباً إلى عوامله الأولية باستخدام الشجرة أو القسمة المتكررة.
- أن يجد القاسم المشترك الأكبر لعددين أو لثلاثة أعداد طبيعية.
- أن يجد المضاعف المشترك الأصغر لعددين أو ثلاثة أعداد طبيعية

وهنالك بعض الأمور التي أخذت بعين الاعتبار أثناء بناء البرنامج، وهي:

- الاعتماد على الأساس النظري الخاص بنظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (Ga-

dener, 1983) والتي ارتكزت على وجود تسعة أنواع من الذكاء هي: الذكاء اللغوي/ اللفظي، والذكاء المنطقي/ الرياضي، والذكاء المكاني/ البصري، والذكاء الموسيقي/ الإيقاعي، والذكاء الجسمي/ الحركي، والذكاء الشخصي/ الذاتي، والذكاء الاجتماعي/ التفاعلي.

- الاستفادة من الدراسات و الأبحاث العلمية التي تحاول تفسير حدوث فروقات في التحصيل وربطها مع نظرية الذكاءات المتعددة.

- الاطلاع على بعض الدراسات التي استخدمت برامج تعليمية مشابهة للبرنامج الحالي مثل دراسة كل من (Tabuk & Ozdemir, 2009 ؛ البركاتي، ٢٠٠٨)

- يرتبط برنامج الدراسة الحالية بمحتوى دراسي محدد، ويكون التدريب التعليمي قائماً على أنشطة و تمارين تشمل المحتوى.

- تتركز أنشطة التدريب في البرنامج الحالي على استراتيجيات و أساليب كل ذكاء من الذكاءات المتعددة، بحيث تُستخدم الأنشطة حسب أنواع الذكاء النشط لدى غالبية الطلبة. وتُستغلُّ أنشطة هذه الذكاءات لتحسين التحصيل.

- راعى الباحثان أن يضم التدريب مجموعة أوراق عمل بصورة منتظمة ومتسلسلة ومترابطة في تدرج يتناسب مع أنشطة الذكاءات المتعددة.

- تتدرج أنشطة البرنامج المختلفة من السهل إلى الصعب حتى يصل الطالب إلى مستوى الإتقان، وإذا فشل الطالب في الوصول إلى درجة الإتقان يعاد التدريب مرة أخرى.

- تُعزز استجابات الطلبة الصحيحة، وذلك من خلال التعزيز المستمر والمكافآت المادية والرمزية حتى تزيد من دافعيتهم، وبالتالي يضمن الباحثان استمرارهم وتفاعلهم مع أنشطة جلسات البرنامج.

- تطبيق أنشطة البرنامج بوساطة معلمين بعد تدريبهم المسبق من خلال تعريفهم بالنظرية وأساليبها واستراتيجياتها، وكيفية تطبيق البرنامج وتزويدهما بالخطط التعليمية.

- يطبق هذا البرنامج على عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي.

- المدة الزمنية لتطبيق البرنامج: يتكون البرنامج من (٧) دروس، بواقع اثنتي عشرة حصة صفية، مدة كل حصة دراسية واحدة (٤٥) دقيقة، خُصص أول لقاء للتمهيد لتطبيق البرنامج من خلال تهيئة الطلبة وشرح البرنامج لهم و آلية التدريس فيه.

- التقويم: قُوِّمت مخرجات البرنامج في ضوء الأهداف، والأسس التي يستند عليها، وذلك بإجراء الاختبار القبلي، والاختبار البعدي.

تصميم البرنامج:

صُمِّم البرنامج اعتماداً على الأنشطة المناسبة لاستراتيجيات الذكاءات المتعددة الغالبة لدى طلبة عينة الدراسة، **ويتكون البرنامج من جزأين رئيسين هما:**

♦ **دليل المعلم**: ويتكون من مقدمة نظرية مختصرة تتضمن معلومات أساسية حول أهمية نظرية الذكاءات المتعددة، وعلاقتها بتحصيل الطلبة، وأهداف البرنامج، ومحتويات البرنامج التعليمي والفئة المستهدفة، والمسؤول عن التنفيذ وطريقة التدريس والمدة الزمنية المتوقعة وطريقة تقويم البرنامج وبرنامج التعزيز المقترح.

♦ **الدليل العملي التطبيقي للبرنامج التعليمي.**

يتضمن هذا الجزء التطبيق العملي للبرنامج التعليمي في تدريس دروس وحدة التحليل إلى العوامل، وعلى شكل مذكرات تحضير لكل درس، بالإضافة لأوراق العمل أو الأنشطة المقترحة، ملحق (١) .

تقويم البرنامج و تجريبه:

بعد بناء البرنامج التعليمي، عُرض على (٧) من المحكمين المتخصصين والمهتمين بموضوع الدراسة من تخصص الرياضيات والمناهج وعلم النفس ومعلمي الصف الخامس الأساسي لتقويم البرنامج **وإجراء التعديلات المناسبة التي تركزت على ما يأتي:**

- مدى استناد البرنامج التعليمي إلى نظرية الذكاءات المتعددة ومكوناتها.
- مدى مناسبة التسلسل الوارد في البرنامج ووضوحه وتنظيمه.
- مدى تحقيق البرنامج للأهداف التعليمية المنشودة.
- مدى مناسبة المدة الزمنية لتطبيق البرنامج وتوزيعها على الحصص الدراسية.
- سلامة اللغة وسهولتها بالنسبة للطلبة.

التطبيق التجريبي الاستطلاعي للبرنامج التعليمي المقترح:

اختار الباحثان عينة مؤلفة من (٢٠) طالباً من خارج عينة الدراسة، وقيست الذكاءات المتعددة لديهم، وطُبقت عليهم بعض فقرات البرنامج خلال أسبوع، **وذلك للتحقق من:**

- الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحثين لدى تطبيق البرنامج التعليمي على عينة الدراسة وتداركها.
- تحديد الأخطاء والعثرات المحتملة أثناء تنفيذ البرنامج.

- مدى تفاعل الطلبة مع الأنشطة والأساليب التعليمية.
- تعديل البرنامج وتطويره في ضوء التغذية الراجعة لهذا التجريب.

وقد ساعد هذا التجريب الاستطلاعي في:

- تنظيم الجلسات التعليمية، بحيث تبدأ بتهيئة الطالب وشرح النشاط أو الأسلوب التعليمي المنوي استخدامه، وذلك لكون الأساليب المستخدمة جديدة على الطلبة.
- تعديل محتوى وأسلوب التقويم ليتلاءم مع الأنشطة التعليمية، مع وجود أوراق العمل والواجبات البيتية.

وقد وضع البرنامج في صورته النهائية بعد التحكيم والتجريب الاستطلاعي وإجراء التعديلات المناسبة، حيث أصبح جاهزاً للتطبيق النهائي.

أدوات الدراسة:

أولاً- الاختبار التحصيلي:

أعد الباحثان اختباراً تحصيلياً لقياس تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في موضوعات وحدة التحليل إلى العوامل الواردة في المادة التعليمية، بعد تحليل المحتوى للوحدة، والتي تتضمن مفاهيم ومهارات وتعميمات ومسائل، ثم وضع ذلك في جدول مواصفات، كما يبين الجدول (٢)

الجدول (٢)

جدول مواصفات اختبار وحدة التحليل إلى العوامل الأولية

الدرس	معرفة مفاهيمية			معرفة إجرائية			حل مشكلات			المجموع	
	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة	الوزن النسبي	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة	الوزن النسبي	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة	الوزن النسبي	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
قابلية القسمة	٢	١، ٢	٨٪	١	٣	٤٪	١	٤	٤٪	٤	١٦٪
قابلية القسمة على ٢، ٥، ١٠	٢	٥، ٦	٨٪	٢	٧ – ٨	٨٪	١	٩	٤٪	٥	٢٠٪
قابلية القسمة على ٣، ٦	١	١٠	٤٪	١	١٢	٤٪	٢	١١، ١٣	٨٪	٤	١٦٪
الأعداد الأولية والأعداد المركبة	٢	١٤، ١٦	٨٪	١	١٥	٤٪	١	١٧	٤٪	٤	١٦٪
التحليل إلى العوامل الأولية	٢	١٨، ١٩	٨٪	–	–	٠٪	–	–	٠٪	٢	٨٪

الدرس	معرفة مفاهيمية			معرفة إجرائية			حل مشكلات			المجموع	
	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة	الوزن النسبي	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة	الوزن النسبي	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة	الوزن النسبي	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
القاسم المشترك الأكبر	٢	٢٠– ٢١	٨٪	١	٢٢	٤٪	–	–	٠٪	٣	١٢٪
المضاعف المشترك الأصغر	٢	٢٣– ٢٤	٨٪	١	٢٥	٤٪	–	–	٠٪	٣	١٢٪
المجموع	١٣		٥٢٪	٧		٢٨٪	٥		٢٠٪	٢٥	١٠٠٪

وقد اشتمل الاختبار على (٢٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ولكل سؤال أربع إجابات واحدة منها صحيحة، ملحق (٢) ، وقد أعطيت لكل سؤال علامة واحدة حال الإجابة الصحيحة وصفر حال الإجابة الخاطئة وبذلك تصبح العلامة القصوى للاختبار (٢٥) درجة، والعلامة الدنيا (صفراً) ، وعيِّن الزمن المناسب للاختبار بأخذ المتوسط بين أسرع طالب، وأبطأ طالب في الإجابة عن الاختبار، حيث بلغ (٤٥) دقيقة. ثم حُسب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار بناء على العينة الاستطلاعية

وعينة الدراسة وفقًا للمعادلة الآتية (عبده، ١٩٩٩)

معامل الصعوبة = عدد من أخطأ في الإجابة عن السؤال

عدد المفحوصين أو عدد الذين حاولوا الإجابة إذا كان هناك حذف

وتراوح معامل صعوبة كل فقرة من فقرات بين (٠,٤٠ ٪) و (٠,٦٨ ٪) بناءً على العينة الاستطلاعية.

كما حُسب معامل تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار بناءً على العينة الاستطلاعية وفقًا للمعادلة الآتية (عبده، ١٩٩٩):

معامل التمييز =عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا – عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة

عدد الطلبة في إحدى المجموعتين

وتراوح معامل تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار بناءً على العينة الاستطلاعية بين (٠,٤٢٪) و (٠,٨٧٪)

ويبين الجدول (٣) معاملات الصعوبة، والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي بناء على العينة الاستطلاعية.

الجدول (٣)

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار

رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠,٦	٠,٥٦
٢	٠,٥٤	٠,٨٧
٣	٠,٦٥	٠,٥٦
٤	٠,٥٢	٠,٧١
٥	٠,٤٤	٠,٧١
٦	٠,٥٦	٠,٨٦
٧	٠,٥٢	٠,٨٦
٨	٠,٦٨	٠,٥٦
٩	٠,٤٤	٠,٧١
١٠	٠,٦٠	٠,٨٦
١١	٠,٤٠	٠,٤٢
١٢	٠,٥٤	٠,٧١
١٣	٠,٦٤	٠,٧١
١٤	٠,٥٢	٠,٨٦
١٥	٠,٦٠	٠,٨٦
١٦	٠,٥٦	٠,٧١
١٧	٠,٦٤	٠,٨٦
١٨	٠,٤٨	٠,٤٣
١٩	٠,٤٠	٠,٧١
٢٠	٠,٤٠	٠,٥٧
٢١	٠,٦٤	٠,٧١
٢٢	٠,٦٠	٠,٧١
٢٣	٠,٥٢	٠,٨٦
٢٤	٠,٥٦	٠,٨٦
٢٥	٠,٥٢	٠,٥٧

وللتحقق من صدق الاختبار، والتأكد من مدى انتماء فقرات الاختبار للمستويات المعرفية الواردة في تحليل المحتوى، ومدى تمثيلها للأهداف وشموليتها لمحتوى المادة التعليمية، عُرض الاختبار وتحليل المحتوى على لجنة تحكيم تكونت من خمسة من أساتذة الجامعات الأردنية المتخصصين في الموضوع، ومشرف تربوي لمادة الرياضيات من تربية عمان الثالثة، وستة من معلمي الرياضيات ممن يدرسون الصف الخامس، ثم أجرى الباحثان التعديلات الضرورية بناءً على توصيات لجنة التحكيم.

أما عن ثبات الاختبار فقد طُبِّق على عينة من خارج عينة الدراسة ممن درسوا وحدة التحليل إلى العوامل، حيث تكونت العينة من (٢٥) طالباً من مدرسة إبراهيم بن الأغلب الأساسية، وأعيد تطبيق الاختبار ذاته بعد أسبوعين على أفراد العينة نفسها، وحسب معامل الارتباط (بيرسون) بين افراد العينة الاستطلاعية في المرتين فكانت قيمته (٠,٨٤) واعتبرت هذه النسبة كافية لغايات هذه الدراسة.

ثانياً- مقياس الاتجاه نحو الرياضيات:

استفاد الباحثان من الأدب السابق والدراسات الحديثة حول هذا الموضوع، منها دراسة تاونسيند وويلتون (Townsend & Wilton, 2003) التي درست التغيرات في الاتجاهات نحو الرياضيات، ومقياس Attitude and Beliefs Regarding Mathematics and its Teaching (ABRMT) الذي طوره بيزويك (Beswick, 2006) وقاس من خلاله التغيرات في اتجاهات الطلبة المعلمين، والأثر الناتج عن دراسة وحدتين في الرياضيات التربوية والخبرات التراكمية الناتجة عن دراستها. ومقياس (UGAS) Utley Geometry Attitude Scales الذي طورته أوتلي (Utley, 2007) بعد مراجعة مقاييس عدة لقياس الاتجاهات نحو الرياضيات، وصمم لقياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو الهندسة على مقياس ليكرت الخماسي. كما استفاد الباحثان من مقياس اتجاهات خبراء الرياضيات الذي استخدمه بنتاز (Bintaş, 2008) وطوره بما يتناسب مع معلمي مرحلة رياض الأطفال التركية.

وعلى الصعيد العربي، كان المقياس الذي أعده أبو زينه والكيلاني (١٩٨٠) من أهم مقاييس الاتجاهات الذي اعتمدت عليه كثير من الدراسات اللاحقة، وقد تلاه العديد من مقاييس الاتجاهات. كما استفاد الباحثان من استبانة الاتجاهات نحو الرياضيات التي طورها ساندمان عام ١٩٧٩ من خلال الترجمة التي قام بها إبراهيم (٢٠٠١) ، وأعدها بما يتناسب مع المرحلة الجامعية، وتأكد من صدق الترجمة وصدق المحتوى لها. ودراسات كل من الإبراهيم (٢٠٠٥) ، والكيلاني (٢٠٠٦) .

الصياغة الإجرائية لفقرات المقياس:

استفاد الباحثان من الاقتراحات التي قدمها النبهان (٢٠٠٤) ، والخليلي (١٩٨٩) المتعلقة ببناء مقاييس الاتجاهات وهي على النحو الآتي:

- كتابة فقرات المقياس بعبارات اتجاهية تضبط جميع الاتجاهات عدا الاتجاه المراد قياسه.
- التحقق من كل كلمة رئيسة ومفتاحيه خاصة الأسماء والصفات.
- تطبيق المقياس في البيئة الطبيعية للأفراد من قبل المعني بالقياس.
- إجراء دراسة استطلاعية لفحص العبارات.

واعتماداً على الخطوات السابقة، تمكن الباحثان مبدئياً من صياغة (٤٢) فقرة، وكانت من نوع ليكرت الخماسي الذي يعدّ من المقاييس الأكثر استعمالاً؛ لسهولة التصميم والتطبيق والتصحيح. ووفق هذا المقياس حُوِّلت استجابة المفحوص على كل عبارة إلى أوزان تقديرية تتراوح من ١– ٥، ففي حالة بدائل الاستجابة الخمسة: تعطى الدرجة (١) للاستجابة «لا أوافق بشدة»، والدرجة (٢) للاستجابة «لا أوافق»، والدرجة (٣) للاستجابة «محايد»، والدرجة (٤) للاستجابة «أوافق»، وأخيراً الدرجة (٥) للاستجابة «أوافق بشدة»، وذلك في حال العبارات الموجبة، أما في حال العبارات السالبة فتُصحح بالاتجاه العكسي للتقديرات السابقة.

وللتحقق من صدق مقياس الاتجاهات، عُرضت فقراته أل (٤٢) على (٢٥) محكماً ممن يحملون درجة الدكتوراه في أساليب تدريس الرياضيات، والقياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، والمناهج والتدريس؛ بغرض التحقق من وضوح الفقرات وصياغتها، ومدى انتماء الفقرة للمقياس، ومدى مطابقتها لمعايير صياغة فقرات الاتجاه، واقتراح أي تعديلات، أو أية فقرات من شأنها أن تزيد من شمول فقرات المقياس للاتجاه نحو الرياضيات. وبناءً على ملاحظات المحكمين، وأخذها بعين الاعتبار، فقد عُدِّلت صياغة بعض الفقرات، وحُذفت بعض الفقرات التي كان هناك توافق بين رأي المحكمين على ضعفها، وأن هناك تداخلاً أو تشابهاً فيما بينها. وعليه عُدِّل المقياس ليصبح من (٣٠) فقرة، ملحق (٣) .

أما فيما يتعلق بثبات المقياس فقد تم التأكد من ثباته عن طريق تطبيقه على عينة من الطلبة من خارج عينة الدراسة، حيث تكونت العينة من عشرين طالباً من مدرسة القويسمة الأساسية للبنين، وأعيد تطبيق الاستبانة بعد أسبوعين على أفراد هذه العينة ذاتهم، وحسب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق باستخدام معامل ارتباط بيرسون، فكانت قيمته (٨٦٪) واعتبرت هذه النسبة كافية لغايات هذه الدراسة.

راعى الباحثان أن يكون توزيع الفقرات سلباً وإيجاباً وعشوائياً؛ حتى لا يعرف المفحوص الاتجاه العام للموضوع المراد قياسه؛ وبالنسبة للفقرات الإيجابية هي: ١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٧، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٩، والفقرات الإيجابية هي: ٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٦، ٢٨، ٣٠

ثالثاً- استبانة الذكاءات المتعددة:

اُعتمدت استبانة الذكاءات المتعددة الواردة في دراسة نوفل والحيلة (٢٠٠٨) ، وهي مؤلفة من (٩٠) فقرة من نوع ليكرت ذي التدريج الخماسي، وتغطي تسعة أنواع من الذكاء المتعدد هي: الذكاء الحركي (البدني) ، اللغوي، والاجتماعي (البينشخصي) ، والشخصي (الذاتي) ، والموسيقي، الطبيعي، والرياضي (المنطقي) ، والمكاني، والوجودي، وبواقع (١٠) فقرات لكل نوع.

حيث يقوم الطلبة بوضع إشارة على مدى موافقتهم على الفقرات المطروحة في الاستبانة من بين خمسة بدائل حسب مقياس ليكرت الخماسي هي (موافق بشدة، موافق، حيادي، معارض، معارض بشدة) ، وأعطيت للفقرات الإيجابية خمس علامات لموافق بشدة، وأربع علامات لموافق، وثلاثة علامات لمحايد، وعلامتان لمعارض، وعلامة واحدة لمعارض بشدة، وفي حال الفقرات السلبية يكون العكس، وبالتالي فإن أية فقرة حصلت على تقدير أكثر من (٣) اعتبرت درجة الموافقة عليها عالية، وأية فقرة حصلت على تقدير أقل من (٣) عُدَّت درجة الموافقة عليها ضعيفة، وأي فقرة حصلت على تقدير (٣) عُدَّت درجة الموافقة عليها محايدة، وبالتالي فإن درجة استجابة الطلبة للاستبانة انحصرت بين (٤٥٠) كدرجة عليا، وبين (٩٠) كدرجة دنيا.

وللتحقق من صدق الاستبانة، عُرضت على لجنة من المحكمين المتخصصين تكونت من ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس تخصص مناهج وأساليب التدريس الرياضيات والقياس والتقويم من كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء، وثلاثة متخصصين في علم النفس من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإسراء، ثم أجرى الباحثان التعديلات التي اقترحها المحكمون والتي تركزت حول مدى سلامة صياغة الفقرات لغوياً، ومدى ملاءمتها للبعد الذي وضعت فيه، واحتوت الاستبانة في صورتها النهائية على (٩٠) فقرة، ملحق (٤) .

وقد شملت الاستبانة ما يأتي:

- أولاً- تعليمات لكيفية الإجابة عن العبارات لكل نوع من الذكاءات المتعددة:

- ثانياً- أنواع الذكاءات المتعددة: الذكاء الطبيعي، والذكاء الموسيقي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الوجودي، والذكاء الشخصي الخارجي (الاجتماعي) ، والذكاء

الحركي، والذكاء اللغوي/ اللفظي، والذكاء الشخصي الداخلي (الذاتي) ، والذكاء المكاني/ البصري.

وقد تضمن كل نوع (١٠) عبارات تصف سلوكيات ذلك الذكاء، وطبقت استبانة الذكاءات المتعددة بعد أن أخذت شكلها النهائي على أفراد العينة في المجموعة التجريبية بإشراف الباحثين قبل البدء بالتجربة.

أما فيما يتعلق بثبات الاستبانة فقد تأكد الباحثان من ثباتها عن طريق تطبيقها على عينة من الطلبة من خارج عينة الدراسة، حيث تكونت العينة من عشرين طالباً من مدرسة القويسمة الأساسية للبنين، وأعيد تطبيق الاستبانة بعد أسبوعين على أفراد هذه العينة أنفسهم، وحسب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق باستخدام معامل ارتباط بيرسون، فكانت قيمته الكلية (٨٦٪) ، وعُدَّت هذه النسبة كافية لغايات هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

- الاطلاع على أدبيات الموضوع، والدراسات السابقة.
- العمل على إعداد أدوات الدراسة كما وُضِّحت سابقاً.
- تحكيم الأدوات من قبل المتخصصين، وتعديلها حتى وصلت إلى الصورة النهائية.
- اختارالباحثان المدرسة التي شكلت عينة الدراسة بالطريقة القصدية من بين المدارس الحكومية في عمان.
- تطبيق استبانة الذكاء المتعدد لدى طلبة المجموعة التجريبية، قبل البدء بالتدريس.
- تطبيق الاختبار القبلي على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تدريس الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة وفقاً لاستراتيجيات التدريس المناسبة لكل منها.
- تطبيق الاختبار البعدي على عينة الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١.
- تطبيق أداة قياس الاتجاه نحو الرياضيات على عينة الدراسة.
- تفريغ فقرات أدوات الدراسة في جداول خاصة من أجل تحليلها إحصائيا.
- العمل على استخلاص نتائج الدراسة وربطها بالدراسات السابقة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

اعتمد الباحثان في تحليل نتائج أفراد عينة الدراسة على تفريغ نتائج الدراسة في جداول خاصة، وإيجاد الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل جدول، واستخدام اختبار (ت) لفحص الفروقات والدلالة الإحصائية، كما هو مبيّن في الجزء المتعلّق بنتائج الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- **المتغيرات المستقلة**: طريقة التدريس، ولها مستويان: الطريقة التقليدية وطريقة التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة.
- **المتغيرات التابعة**: التحصيل، الاتجاه نحو الرياضيات

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: **ما أنواع الذكاءات المتعددة المتوافرة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي؟**

قام الباحثان بتطبيق مقياس الذكاءات المتعددة قبل البدء بالتدريس على طلبة المجوعة التجريبية، لتحديد أنواع الذكاء المتوافرة لدى الطلبة، والملحق (٥) يبين أنواع الذكاءات المتعددة لدى طلبة المجوعة التجريبية.

وقد استفاد الباحثان من نتائج المسح في تحديد أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة التي سيتضمنها هذا البحث، والتي تتصف بها غالبية أفراد المجموعتين بدرجات متقاربة وهي: الذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والذكاء الرياضي (المنطقي) ، والذكاء اللغوي (اللفظي) . حيث إن من الصعب تطبيق جميع أنشطة وأساليب الذكاءات المتعددة في فترة زمنية محدودة (كتلك الفترة التي طبق بها البحث) ، أو جزء محدود من المقرر، وبخاصة أن الدراسات المتعلقة بأنشطة وأساليب التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة « تشير إلى أنه ليس من الحكمة استخدام جميع أنشطة وأساليب الذكاءات المتعددة في حصة واحدة. (خطايبة والبدور، ٢٠٠٦: ٤٠) .

كما أكد جاردنر (Gardner, 1983: 204) على ضرورة فهم المعلمين لأنماط الذكاءات المتعددة لدى تلاميذهم والوعي بنواحي القوة والضعف، حتى يتسنى لهم تقديم الأنشطة التى تناسب هؤلاء التلاميذ، وتحقق فى الوقت نفسه الأهداف المنشودة.

وبالاستفادة من نتائج مسح الذكاءات لدى الطلبة، **اُتبعت الاستراتيجيات الآتية في تدريس المجموعة التجريبية**:

- ♦ الذكاء اللغوي اللفظي: تقديم مهمَّات كتابية، والمناقشة، والمحاضرة، ورواية القصص، والشرح المكتوب أو الشفوي.
- ♦ الذكاء المنطقي الرياضي: الحساب الذهني: وتقديم مسائل حسابية وتدريب الطلبة على حلها، تقديم أحاجي وألغاز رياضية وعمل مسابقات لحلها، العمليات الحسابية والكمية، التصنيف، حل المشكلات والمسائل الرياضية.
- ♦ الذكاء الاجتماعي: عمل جماعات التعلم التعاوني لتعليم الرياضيات، وتشكيل مهمات وواجبات جماعية، وحل مسائل رياضية ومناقشتها مع الطلبة في غرفة الصف.
- ♦ الذكاء الشخصي: التقويم الذاتي للإجابات، إفساح المجال لوقت حر للتفكير في حل مسائل وتمارين رياضية وتقديم حلول ومقترحات خلاقة، التعليم الفردي، وباستخدام الحاسوب، التدريبات الصفية والواجبات المنزلية، وملاحظة إجابات الطلبة، وتصحيحها بشكل فردي. أسلوب ملفات الطلبة والاطلاع على أعمال الطلبة وتقويمها.

وتختلف نتيجة هذه السؤال عن نتائج دراسات كل من (Saricaoglu and Arikan, 2009; عسيري، ٢٠٠٨؛ عفانه والخزندار، ٢٠٠٤) وقد يعزى ذلك لاختلاف العينة في كل دراسة.

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في الرياضيات يعزى لاستخدام برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في التدريس؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي، ويبين الجدول (٤) هذه النتائج.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي

المجموعة	العدد	الاختبار التحصيلي القبلي		الاختبار التحصيلي البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	٥٠	١٠,٣٤	٥,٠٤	١٧,٠٦	٥,٣٢
ضابطة	٤٠	٩,٩٨	٥,٩٦	١٥,٦٦	٤,٦٢
الكلي	٩٠	١٠,١٦	٥,٥	١٥,٥٨	٥,٤١

يظهر من الجدول (٤) أن هناك فرقاً بين المتوسط الكلي على الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعة التجريبية الذي بلغ (١٧,٠٦) وللمجموعة الضابطة (١٥,١٦) ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يشير الى أن أداء الطلبة في المجموعة التجريبية كان أفضل من أداء الطلبة في المجموعة الضابطة. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، فقد حُلِّلت بيانات الاختبار التحصيلي البعدي باستخدام اختبار «ت»، والجدول (٥) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول (٥)

نتائج اختبار «ت» لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي حسب طريقة التدريس.

المجموعة	العدد	المتوسطات	الإنحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٥٠	١٧,٠٦	٥,٣٢	٨٨	٤,٣٦	٠,٠٠١*
الضابطة	٤٠	١٥,٦٦	٤,٦٢			

* ذات دلالة احصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) .

يتضح من الجدول (٥) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في اختبار التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغت الدلالة الإحصائية (٠,٠٠١) وبهذا فإن البرنامج المقدم في هذه الدراسة أسهم بفعالية، ومن خلال الأنشطة التعليمية المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة، في زيادة تحصيل الطلبة في الرياضيات، والذي يعد من المواضيع المهمة التي تشغل بال المتخصصين وأصحاب القرار. إن تقديم مسائل حسابية ورياضية وتدريب الطلبة على حلها؛ بالإضافة إلى الأحاجي والألغاز

الرياضية أسهم إيجاباً في زيادة تحصيل الطلبة في الرياضيات، كما أن مناقشة الطلبة وشرحهم لحلولهم من خلال مجموعات العمل التي كوِّنت، أسهم في تعميق الفهم لديهم مما أنعكس على تحصيلهم في الرياضيات؛ هذا بالإضافة إلى عرض الرسومات والمخططات التي تزخر فيها الرياضيات وتوظيفها في التحليل إلى العوامل.

ولعل ذلك يرجع لكون أساليب التدريس التقليدية تركز على الفروق في إجراءات التعلم، بينما تركز أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على المحتوى، ونتائج عملية التعلم (الشلبي وأبو عواد، ٢٠٠٩) .

فالتدريس باستخدام الطريقة التقليدية يركز عادة على الجانب اللغوي والرياضي فقط، بينما يسمح التدريس القائم على الذكاءات المتعددة بمراعاة تنويع أساليب التدريس بما ينسجم مع الذكاء المرتفع لدى الطالب من بين ذكاءاته المتعددة (Nolen, 2003) .

وتقترح نظرية الذكاءات المتعددة على المدرسين توسيع حصيلتهم من الأساليب والأدوات والاستراتيجيات بحيث تتعدى النواحي اللغوية والمنطقية العادية منها، والتي يشيع استخدامها في حجرات الدراسة، ولذا جاءت هذه النظرية كعلاج للتركيز على ذلك الجانب الذي يستغرق جزءاً كبيراً من وقت حصة الدراسة، ودعت المعلمين إلى أن يتعدوا النص والسبورة إلى إيقاظ عقول التلاميذ، ووضعت تحت أيديهم العديد من المواد والأدوات التي يمكن أن تساعد المعلم في التدريس عن طريق الأنشطة التي تثير الذكاءات المتعددة (جابر، ٢٠٠٣: ٦٥) .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من (البركاتي، ٢٠٠٨؛ عبدالسميع ولاشين، ٢٠٠٦؛ عفانه والخزندار، ٢٠٠٤) ، بينما تتعارض مع دراسة (Tabuk & Ozdemir, 2009)

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في اتجاه طلبة الصف الخامس الأساسي نحو الرياضيات، يعزى لاستخدام برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في التدريس؟**

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لاستجابات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على استبانة الاتجاه نحو الرياضيات، كما هو مبين في الجدولين (٦) ، (٧) .

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية وترتيب كل فقرة لاستجابات طلبة المجموعة التجريبية

الرقم	الفقـــــرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية ٪	الترتيب
١	تساعدني الرياضيات على الدقة والتنظيم في المهام التي أقوم بها.	٣,٩٣	٠,٦٢	٧٨,٦	٧
٢	أرى أن رقي ونمو المجتمع لا يمكن أن يكون بمعزل عن الرياضيات.	٤,٠٠	٠,٦٨	٨٠,٠	١
٣	مصدر المنجزات العلمية الحديثة هو التطور في علم الرياضيات.	٣,٦٤	١,٠١	٧٢,٨	١٥
٤	الرياضيات مهمة في معاملات الحياة اليومية.	٤,٠٠	٠,٧٨	٨٠,٠	٢
٥	تكمن قيمة الرياضيات في خدمتها للعلوم الأخرى.	٣,٨٦	٠,٩٥	٧٧,٢	١٠
٦	تساعد الرياضيات على الإبداع والاكتشاف	٣,١٤	١,٢٩	٦٢,٨	١٩
٧	لا يتطلب دراسة الرياضيات جهداً ومقدرة كبيرة.	٢,٠٧	٠,٧٣	٤١,٤	٣٠
٨	لا تحوي الرياضيات الكثير من التعقيد والغموض.	٣,١٤	١,٣٥	٦٢,٨	٢٠
٩	تتسم المفاهيم الرياضية بالبساطة والوضوح.	٣,٣٦	١,٢٨	٦٧,٢	١٧
١٠	تبدو مواد الرياضيات بعمومها غير جافة ومملة.	٣,١٤	١,٣٥	٦٢,٨	٢١
١١	تبدو اختبارات الرياضيات بالنسبة لي سهلة وبسيطة.	٣,٩٣	١,٠٧	٧٨,٦	٨
١٢	لا أخشى باستمرار الفشل والرسوب في مساقات الرياضيات.	٣,٧١	٠,٩١	٧٤,٢	١٢
١٣	أشعر بالمتعة والسعادة عند دراسة الرياضيات.	٣,٧١	١,٢٧	٧٤,٢	١٣
١٤	لا أشعر بالملل والضيق أثناء محاضرات مساقات الرياضيات	٣,٢٩	١,٢٧	٦٥,٨	١٨
١٥	أشعر بالثقة في النفس عند حل سؤال في الرياضيات.	٣,٠٧	١,٣٨	٦١,٤	٢٤
١٦	لا أشعر بالخوف عند حل مسألة رياضية.	٣,٠٠	١,٣٦	٦٠,٠	٢٦
١٧	يمكن أن أتعلم الرياضيات بسهولة إذا توفرت لدي الرغبة في ذلك	٣,٨٦	٠,٩٥	٧٧,٢	١١
١٨	لا أتجنب الاشتراك في المناقشات المتعلقة بالرياضيات.	٣,١٤	١,٢٩	٦٢,٨	٢٢
١٩	لا أحب أن أبتعد دائماً عن المسائل الرياضية أثناء دراستي للرياضيات.	٣,٥٠	١,٥١	٧٠,٠	١٦
٢٠	يزيد تعلم الرياضيات من قدراتي وإمكاناتي المعرفية.	٤,٠٠	١,٥٢	٨٠,٠	٣
٢١	يمكن أن أتميز بمادة الرياضيات.	٣,٠٧	١,٢١	٦١,٤	٢٥
٢٢	يعمق حل المسائل الرياضية الفهم لدي.	٤,٠٠	١,١١	٨٠,٠	٤
٢٣	يتم حل المسألة الرياضية غالباً بطرق كثيرة ولكنها لا تسبب لي الإرباك.	٣,٠٠	١,٥٨	٦٠,٠	٢٧

الرقم	الفقـــرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية ٪	الترتيب
٢٤	تساعدني طريقة مدرس الرياضيات على تعلمها بصورة جيدة.	٣,٩٣	١,٢٧	٧٨,٦	٨
٢٥	أنا من المعجبين بالرياضيات والعاملين في العلوم الرياضية.	٣,١٤	١,٤٦	٦٢,٨	٢٣
٢٦	لأتمكن من فهم الرياضيات والنجاح بها لا أحتاج إلى المساعدة باستمرار.	٢,٨٧	١,٢١	٥٧,٤	٢٩
٢٧	تشجيع الطلبة على المناقشة والتعبير عن الأفكار في الرياضيات يساعد على فهمها.	٣,٩٥	١,٣٠	٧٩,٠	٦
٢٨	تعليم الرياضيات يتطلب جهداً قليلاً.	٢,٩٣	١,١٤	٥٨,٦	٢٨
٢٩	ينبغي أن يربط المدرس الرياضيات بالواقع الذي نعيش.	٣,٩٧	١,٣٦	٧٩,٤	٥
٣٠	يستخدم المدرس استراتيجيات وطرق تزيد من سهولة مادة الرياضيات.	٣,٧١	١,٤٤	٧٤,٢	١٢
	الكلي	٣,٤٧	١,١٩		

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية وترتيب كل فقرة لاستجابات طلبة المجموعة الضابطة

الرقم	الفقـــرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية ٪	الترتيب في المجال
١	تساعدني الرياضيات على الدقة والتنظيم في المهام التي أقوم بها.	٣,٥٤	٠,٦٨	٧٠,٨	٧
٢	أرى أن رقي ونمو المجتمع لا يمكن أن يكون بمعزل عن الرياضيات.	٣,٠٦	٠,٦٢	٦١,٢	١٤
٣	مصدر المنجزات العلمية الحديثة هو التطور في علم الرياضيات.	٣,٢٢	٠,٨٩	٦٤,٤	١٠
٤	الرياضيات مهمة في معاملات الحياة اليومية.	٤,٢٠	٠,٥٠	٨٤,٠	٤٠
٥	تكمن قيمة الرياضيات في خدمتها للعلوم الأخرى.	٢,٨٦	٠,٩٤	٥٧,٢	١٩
٦	تساعد الرياضيات على الإبداع والاكتشاف	٣,٠٠	٠,٥٢	٦٠,٠	١٦
٧	لا يتطلب دراسة الرياضيات جهداً ومقدرة كبيرة.	١,٨٧	١,٠١	٣٧,٤	٢٨
٨	لا تحوي الرياضيات الكثير من التعقيد والغموض.	٢,٩٤	٠,٨٩	٥٨,٨	١٧
٩	تتسم المفاهيم الرياضية بالبساطة والوضوح.	٢,٧٦	٠,٥٢	٥٥,٢	٢٠
١٠	تبدو مواد الرياضيات بعمومها غير جافة ومملة.	٢,٦٥	٠,٧٧	٥٣,٠	٢٢
١١	تبدو اختبارات الرياضيات بالنسبة لي سهلة وبسيطة.	١,٩٧	٠,١٩	٣٩,٤	٢٧
١٢	لا أخشى باستمرار الفشل والرسوب في مساقات الرياضيات.	٣,٠٥	٠,٩٢	٦١,٠	١٥

الرقم	الفقـــــرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية ٪	الترتيب في المجال
١٣	أشعر بالمتعة والسعادة عند دراسة الرياضيات.	٢,٣١	٠,٧٣	٦٢,٢	١٢
١٤	لا أشعر بالملل والضيق أثناء محاضرات مساقات الرياضيات	٣,١١	٠,٦١	٦٢,٢	١٣
١٥	أشعر بالثقة في النفس عند حل سؤال في الرياضيات.	١,٢٦	٠,٧٣	٣١,٢	٣٠
١٦	لا أشعر بالخوف عند حل مسألة رياضية.	٢,٤٤	٠,٩٥	٤٨,٨	٢٤
١٧	يمكن أن أتعلم الرياضيات بسهولة إذا توفرت لدي الرغبة في ذلك	٤,٢٣	٠,٥٨	٨٤,٦	٢٥
١٨	لا أتجنب الاشتراك في المناقشات المتعلقة بالرياضيات.	٣,٢٤	٠,٧٠	٦٤,٨	٩
١٩	لا أحب أن أبتعد دائماً عن المسائل الرياضية أثناء دراستي للرياضيات.	٢,٥٨	٠,٣٦	٥١,٦	٢٣
٢٠	يزيد تعلم الرياضيات من قدراتي وإمكاناتي المعرفية.	٤,١٦	٠,٤٧	٨٣,٢	٤
٢١	يمكن أن أتميز بمادة الرياضيات.	٣,٣٧	٠,٢٨	٦٧,٤	٨
٢٢	يعمق حل المسائل الرياضية الفهم لدي.	٣,٢١	١,٣٧	٦٤,٢	١١
٢٣	يتم حل المسألة الرياضية غالباً بطرق كثيرة ولكنها لا تسبب لي الإرباك.	١,٦٩	١,٢٢	٣٣,٨	٢٩
٢٤	تساعدني طريقة مدرس الرياضيات على تعلمها بصورة جيدة.	٣,٩٠	٠,٧٠	٧٨,٠	٥
٢٥	أنا من المعجبين بالرياضيات والعاملين في العلوم الرياضية.	٢,٨٨	٠,٣٦	٥٧,٦	١٨
٢٦	لأتمكن من فهم الرياضيات والنجاح بها لا أحتاج إلى المساعدة باستمرار.	٢,٢١	١,٠٤	٤٤,٢	٢٦
٢٧	تشجيع الطلبة على المناقشة والتعبير عن الأفكار في الرياضيات يساعد على فهمها.	٣,٨٧	١,٤٠	٧٧,٤	٦
٢٨	تعليم الرياضيات يتطلب جهداً قليلاً.	٢,٣٨	٠,٥٢	٤٧,٦	٢٥
٢٩	ينبغي أن يربط المدرس الرياضيات بالواقع الذي نعيش.	٤,٢٠	١,١٠	٨٤,٠	٣
٣٠	يستخدم المدرس استراتيجيات وطرق تزيد من سهولة مادة الرياضيات.	٢,٧١	٠,٤٧	٥٤,٢	٢١
	الكلي	٢,٩٦	٠,٧٣		

من الجدولين (٦) ، (٧) نلاحظ أن هناك فرقاً بين المتوسط الكلي على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات للمجموعة التجريبية (٣,٤٧) وللمجوعة الضابطة (٢,٩٦) ، ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى أن اتجاهات الطلبة في المجموعة التجريبية نحو الرياضيات كانت أفضل من الطلبة في المجموعة الضابطة.ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، فقد حُلِّلت بيانات مقياس الاتجاهات باستخدام اختبار «ت»، والجدول (٨) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول (٨)

نتائج اختبار «ت» لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات.

المجموعة	العدد	المتوسطات	الإنحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
التجريبية	٥٠	٣,٤٧	١,١٩	٨٨	٢,١٤٥	٠,٠٣١*
الضابطة	٤٠	٢,٩٦	١,١٨			

* ذات دلالة احصائية (α ≤ ٠,٠٥) .

يتضح من الجدول (٨) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في مقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغت الدلالة الإحصائية (٠,٠٣١) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة وتفوق المجموعة التجريبيةعلى مقياس الاتجاه، موازنة بالمجموعة الضابطة.

وبهذا نلاحظ أن نظرية الذكاءات المتعددة قد أسهمت في تقديم نظرة جديدة ورؤية أكثر انفتاحاً نحو الرياضيات من خلال استغلال قدرات الطلبة المختلفة إلى أبعد مدى ممكن واستثمار هذه القدرات وتوظيفها في تعليم الرياضيات؛ إذ إن الاتجاهات السلبية نحو الرياضيات محط نقاش دائم بهدف البحث عن المسببات الحقيقة والحلول المقترحة لها. وفي هذا الصدد تأتي نظرية الذكاءات المتعددة لتضيف أبعاداً جديدة في تعليم الرياضيات من خلال التركيز على جوانب مهمة كمناقشة الطلبة لأعمالهم في جو تعليمي تعاوني والتركيز على الأنشطة والألعاب التعليمية الهادفة، بالإضافة إلى إثراء حصة الرياضيات بالنماذج والصور والأشكال، وإفساح المجال للطلبة للإبداع من خلال الوقت الحر للتفكير في المسائل والتمارين الرياضية للحصول على أفكار وحلول خلاقة.

إن وجود الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة الذين درسوا باستخدام الذكاءات المتعددة لهو دلالة على أهمية هذه الطريقة، ونجاحها في ترغيب الطلبة بالمادة، لأن هذه الاتجاهات سوف تؤثر على مدى تقبلهم واقتناعهم به، وبالتالي المساهمة في حل مشكلة تدني تحصيل الطلبة التي تُعدُّ من المشكلات التي تقلق بال التربويين والمهتمين في تدريس الرياضيات، والتي تعزى أسبابها إلى طرق التدريس التي يتبعها المعلم عند تدريسه للمحتوى الرياضي (الوحيدي والهاشمي، ٢٠١٠؛ نوفل، ٢٠٠٧) ، حيث تعدُّ الطريقة التقليدية التي يغلب عليها التلقين هي النمط السائد في مدارسنا.

وفي هذا السياق يؤكد جولد (Gauld,1992) أن الاتجاه الإيجابي يوفر الدافعية التي تترجم المهارات إلى عمل وإنجاز. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبد السميع ولاشين، ٢٠٠٦؛ عفانة والخزندار، ٢٠٠٤) .

المقترحات:

♦ تدريب المعلمين والمعلمات على استخدام برامج واستراتيجيات قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة.

♦ تضمين مناهج الرياضيات دروساً وأنشطة تطبيقية تهدف إلى تنمية الذكاءات المتعددة لدى الطلبة.

♦ اعتماد مقاييس الذكاءات المتعددة في تقويم الطلبة جنباً إلى جنب مع طرق التقويم الأخرى، واعتماد نتائج هذه المقاييس للحكم على نتاجات عملية التعلم والتعليم.

♦ إجراء المزيد من الدراسات التطبيقية في الرياضيات على نظرية الذكاءات المتعددة وقياس فاعليتها في متغيرات أخرى كالتفكير الرياضي وحل المشكلات، وتطبيق مثل هذه الدراسات على مراحل دراسية أخرى.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أبو زينة، فريد والكيلاني، عبد الله. (١٩٨٠) . أثر التخصص والمستوى التعليمي على الاتجاهات نحو الرياضيات عند فئات من المعلمين والطلبة في الأردن. مجلة دراسات. ٧ (٢) : ١٣٣– ١٣٧.

٢. الإبراهيم، محمد. (٢٠٠٥) . أثر طريقة التدريس المدعمة باستخدام الحاسوب في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في الرياضيات واتجاهاتهم نحو الرياضيات واستخدام الحاسوب في تدريسها. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٣. إبراهيم، هاشم. (٢٠٠١) . مقياس الاتجاه نحو الرياضيات وتطبيقه على الطلبة المعلمين والمدرسين في كلية التربية بجامعة دمشق. مجلة جامعة دمشق. ١٧ (٢) : ١٤٥– ١٨٣.

٤. البركاتي، نيفين. (٢٠٠٨) . أثر التدريس باستخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة والقبعات الست و K. W. L في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

٥. الأشول، عادل (١٩٩٣) . علم النفس الاجتماعي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٦. جابر، عبد الحميد. (٢٠٠٣) . الذكاءات المتعددة وتعميق الفهم. عمان: دار الفكر العربي.

٧. الجيوسي، محمد بلال. (٢٠٠٨) . وما هي ذكاءات، ولكن شبه لهم، أغلوطة الترجمة بين الذكاءات المتعددة، مجلة البصائر. ١٢ (٢) : ٥١– ٧٠. جامعة البترا، عمان.

٨. المركز الوطني لتنمية القوى البشرية. (٢٠٠١) ، دراسة تحليلة لمستوى أداء طلبة الأردن في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم. عمان، الأردن.

٩. خطايبة، عبد الله محمد؛ البدور، عدنان. (٢٠٠٦) . أثر استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في اكتساب طلبة الصف السابع الأساسي لعمليات العلم. مجلة رسالة الخليج العربي. ٩٩: ١٣– ٦٦، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض

١٠. الخليلي، خليل. (١٩٨٩) . الاتجاهات نحو الفيزياء بنيتها وقياسها. سلسلة أبحاث اليرموك. ٥ (٢) : ١٩٦– ٢٢١.

١١. ١١– الزعبي، طلال والسلامات، محمدخير والشرع، ابراهيم والدعجة، هشام. (٢٠٠٩) . أثر استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تحصيل طالبات تخصص معلم الصف في جامعة الحسين بن طلال في تنمية مهارات التفكير العلمي والاتجاهات العلمية لديهن. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد٣٣، المجلد ٢.

١٢. الشلبي، إلهام وأبو عواد، فريال. (٢٠٠٩) . أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير العلمي والتحصيل لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية. ٦ (٢) : ٢١٥– ٢٤٤.

١٣. عبد السميع، عزة محمد ولاشين، سمر عبد الفتاح.) ٢٠٠٦ (. فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل التفكير الرياضي والميل نحو تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. (العدد ١١٨) : ١١٣– ١٧٧.

١٤. عبده، شحادة مصطفى. (١٩٩٩) . أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية، دار الفاروق للنشر والثقافة، نابلس، فلسطين.

١٥. عسيري، لطيفة. (٢٠٠٨) . دراسة الفروق بين معلمات الكيمياء ذوات الكفاءة العالية والمنخفضة في الذكاء المتعدد وعلاقته بالتحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية بمنطقة عسير. رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة الملك خالد، الرياض.

١٦. عفانة، عزو والخزندار، نائلة. (٢٠٠٤) . مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والاتجاهات والميول نحوها. مجلة الجامعة الاسلامية– الدراسات الانسانية، ١٢ (٢) : ٣٢٣– ٣٦٦.

١٧. الكيلاني، احمد عبد المنعم. (٢٠٠٦) . تصميم حقيبة تعليمية ودراسة أثرها في التحصيل وتنمية الاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشوره، عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

١٨. النبهان، موسى. (٢٠٠٤) . أساسيات القياس في العلوم السلوكية. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٩. نوفل، محمد. (٢٠٠٧) . الذكاء المتعدد في غرفة الصف، النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢٠. نوفل، محمد و الحيله، محمد. (٢٠٠٨) . الفروق في الذكاء المتعدد لدى طلبة السنة الأولى الدارسين في مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، ٢٢ (٥) : ١٥٩٩– ١٦٢٣

٢١. الوحيدي، ميسون والهاشمي، عبدالرحمن. (٢٠١٠) . أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، مجلة علوم إنسانية (مجلة الكترونية) ، العدد٤٦، السنة الثامنة. مسترجع من www. ulum. nl.

٢٢. وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٠) . دليل وزارة التربية والتعليم في الأردن.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Armstrong,Th. (2000) . Multiple Intelligence in the Classroom, VA Association for Supervision and Curriculum Development.*
2. *Beswick, K. (2006) . Changes in preservice attitudes and belief: The net impact of the two Mathematics education units and intervening experiences. School science and Mathematics, 106 (1) : 36- 46.*
3. *Bintaş, J. (2008) . Motivational qualities of Mathematical experiences for Turkish preservice kindergarten Teachers. International Journal of Environmental & Science Education, 3 (2) , 46- 52.*
4. *Gardener,H. (1983) . Frames Of Mind: The Theory of Multiple Intelligence. New York. Basic Books.*
5. *Gauld, C. (1992) . The scientific attitude and science education, Science Education. 66 (1) : 61- 80.*
6. *Nolen, J (2003) . Multiple intelligences in classroom. Journal of Education. 124 (1) : 115- 119.*
7. *Saricaoglu, A & Arikan, A. (2009) . Astudy of Multiple Intelligence, Foreign Languge Success and some selected variables, Journal of Theory and Practice in Education, 5 (2) , 110- 122*
8. *Tabuk, M & ozdemir, A. (2009) . The effects of multiple intelligence approach in project based learning on Mathematics achievement. International Online Journal of Education Sciences, 1 (1) : 177- 195.*
9. *Townsend, M. , & Wilton, K. (2003) . Evaluation change in attitude towards Mathematics using the "then- now" ,Procedure in A cooperative Learning Program. British Journal of Education Psychology, 73: 473- 487.*
10. *Utley, J. (2007) . Construction and validity of geometry attitude scales. School Science and mathematics. 107 (3) : 89- 93.*

درجةُ ممارسةِ المديرينَ القيادةَ الأخلاقيّةَ كما يُقدّرهَا معلّمو المدارسِ الحكوميّةِ في محافظةِ القدس

د. محمّد عبد القادر عابدين *
د. محمّد عوض شعيبات **
أ. بنان محمّد حلبيّة ***

* أستاذ مشارك في الإدارة التربوية/ كليّة العلوم التربويّة/ جامعة القدس/ أبو ديس/ فلسطين.
** أستاذ مساعد في أصول ولإدارة تربوية/ كليّة العلوم التربويّة/ جامعة القدس/ أبو ديس/ فلسطين.
*** ماجستير إدارة تربوية/ وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

ملخص:

هدفت الدراسةُ الحاليّةُ إلى تعرّفَ تقديرات المعلّمين درجةَ ممارسة مديريهم القيادةَ الأخلاقيّة، وأجريت خلال العام الدراسيّ ٢٠٠٩/ ٢٠١٠ على عيّنةٍ عشوائيّةٍ من معلّمي المدارس الحكوميّة في محافظة القدس، بلغت (٣٣٩) معلّماً باستخدام استبانةٍ مكوّنةٍ من (٥٢) بنداً موزّعاً في ثلاثةِ مجالاتٍ، وتحقق الباحثون من صدقِها وثباتها. وأشارت نتائجُ الدراسةِ إلى أنّ ممارسةَ المديرين القيادةَ الأخلاقيّة كما يُقدّرها المعلّمون جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ. وأشارت النتائجُ –أيضاً– إلى أنّ هناك فروقاً ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ في متوسّطاتِ استجاباتِ المعلّمين بحسب جنس المعلّم، ولصالح الذكور؛ وأمّا الفروقُ في متوسّطات استجابات المعلّمين بحسب المؤهّل العلميّ، والخبرة، والمرحلة الدراسيّة، والمديريّة التي يتبع لها المعلّم فلم تكن ذاتَ دلالةٍ إحصائيّة.

الكلمات المفتاحيّة: الإدارة المدرسيّة، القيادة الأخلاقيّة، المدارس الحكوميّة، القدس

Abstract:

This study was aimed at determining the government schools teachers' assessment of the degree of principals' practice of ethical leadership. It was undertaken during the 2009/ 2010 academic year. A 52- item questionnaire covering three fields was distributed to a 339- teacher random sample after having determined its validity and reliability. Results showed that teachers estimated their principals' practice of ethical leadership at a high degree. Besides, results showed that there were significant differences in teachers' responses due to gender, in favor of male teachers, whereas differences in their responses were not statically significant with regard to qualification, experience, stage, and directorate.

Key words: *principalship, ethical leadership, government schools, Jerusalem*

مقدّمةُ الدراسة وخلفيّتُها:

كثيراً ما يرتبطُ نجاحُ المدرسةِ بالكيفيّة التي يديرُها بها المديرُ، وبالأسلوب القياديّ الذي يمارسُه، إذ إنّه المسؤولُ عن تنفيذ السياساتِ والبرامجِ التعليميّة، وعن ترجمة الأهداف إلى واقعٍ ملموسٍ أمام الآخرين. ويتطلّبُ ذلك أن يتحلّى المديرُ بمستوياتٍ رفيعةٍ من السلوك الأخلاقيِّ، وأن تنسجمَ ممارساتُه مع الأسسِ الإداريّةِ العقلانيّة السليمة، ومع الفلسفة التربويّة القويمة. ويرى كوبر (٢٠٠١) أنَّ هذه «المسؤوليّةَ الموضوعيّةَ» للمدير هي الفكرةُ الأساسيّةُ في تطويرِ الأخلاقِ الخاصّةِ بالدور الإداريّ. ونظراً لأنَّ لقيادة المدير آثارَها في المعلّمين والطلبةِ والمجتمعِ المحليِّ، فإنّه مطالبٌ بتحويلِ القيَم الأخلاقيّةِ الداخليّةِ في وجدانِه وتفكيرِه لتنعكسَ إلى سلوكٍ خارجيٍّ والتزام بالصدقِ، والأمانةِ، والعدلِ، والحرصِ، وغيرها من الممارسات الأخلاقيّة (Renner, 2006) .

ويفيضُ الأدبُ التربويُّ بالحديثِ عن القيادةِ وصفات القائد. والقيادةُ من منظورٍ تنظيميٍّ هي عمليةُ تأثيرِ الإدارةِ المدرسيّة في المعلّمين والطلبةِ والمدرسة بشكلٍ عامٍّ، وتوجيههم نحو تحقيق أهدافهم؛ ويتطلّب ذلك أن يكون المديرون قادةً أخلاقيّينَ يُظهرون أنموذجاً وقدوةً والتزاماً بالسلوكِ الأخلاقيّ ليسهُلَ على المعلّمين والطلبة تبنّي القيَمِ الأخلاقيّةَ (Karaköse, 2007) . ومديرُ المدرسةِ القائدُ يعملُ وفقاً لمعايير الجماعة، منكراً لذاته، ومخلصاً ومتفانياً في عمله، ومظهراً الحماسةَ والمبادأةَ والإيجابيّةَ واتّساعَ الأفق، ويُحسنُ التصّرفَ في المواقف المختلفة (شفيق، ٢٠٠٧) . كما أنَّ المديرَ القائدَ يستخدمُ وقتَه بكفاءة، ويحترمُ ذاتَه وغيرَه، ويتّصفُ بالاتزانِ العاطفيّ والنضجِ العقليِّ والتحليلِ المنطقيِّ، ولديه صبرٌ وقوّةٌ في التحمّلِ، ويُظهرُ التسامحَ ويتقبّلُ الأعذارَ ويعترفُ بخطئه (الحريريّ، ٢٠٠٧؛ العياصرة والفاضل، ٢٠٠٦؛ Pingle & Cox, 2006) . وعلى الرغم من اختلاف المديرينَ في أنماطِ ممارساتِهم القياديّة، فإنهم– في جميع الأحوالِ– يتحمّلون مسؤوليّةَ ممارسةِ سلطاتِهم بطريقةٍ أخلاقيّةٍ لضمانِ فاعليّتهم (Lashway, 1996) .

وإنَّ الالتزامَ بالمبادئ والسلوكاتِ الأخلاقيّةِ أمرٌ ذو أهمّيّة بالغة، فهو يؤدّي إلى إنجازِ الأعمالِ الصحيحة، ويحمي المدرسةَ من المآزق الأخلاقيّة والإداريّة؛ ولذلك أكّد الباحثون (محمّد، ٢٠٠٤؛ Karaköse, 2007) أنَّ القيادةَ الحكيمةَ لا بدّ أن تقومَ على قيَم أخلاقيّة. وبيّنت الدراساتُ أنَّ للقيادة الأخلاقيّة علاقةً بالإبداع التنظيميّ لدى المديرينّ (Yilmaz, 2010) ، وبالفعاليّة الجماعيّة للمعلّمين (Bowers, 2009) ، وبالالتزام التنظيميّ للمعلّمين وثقتهم بالقيادة (Ponn & Tennakoon, 2009) .

لقد شغلت الأخلاقُ والفضائلُ اهتمامَ كثيرٍ من الفلاسفة والمفكّرين عبر العصور المختلفة، علاوةً على أنّها ارتبطت بأهداف الرسالات السماويّة. وقد كان إتمامُ مكارم الأخلاق وتنظيمُ السلوك الإنسانيّ من أبرز ما بعثَ اللهُ تعالى به سيّدَنا محمّداً صلّى الله عليه وسلّمَ، وجاء في سُنن البيهقي قوله صلّى الله عليه وسلّمَ: «إنّما بُعثتُ لأتمّمَ مكارمَ الأخلاق» (سنن البيهقيّ، الحديث رقم ١٩٢) . وفي الحياةِ المعاصرة، ازداد الاهتمامُ بأخلاقيّاتِ العمل الإداري للتخلّص من طغيان الجانب الماديّ اللاأخلاقيّ ومن الأزمات الأخلاقيّة في العمل الإداريّ (بخاري، ٢٠١٠) . وفيما يختصّ بالاهتمام بالقيادةِ الأخلاقيّةِ في الإدارة المدرسيّة المعاصرة، فقد ازدهرَ في عددٍ من الدول، ومنها: السويد، وكندا، واستراليا، والولايات المتحدة بعد جولاتٍ من النزاعات المعقّدة والمتزايدة، ونتج عن ذلك تأسيسُ مراكز متخصّصةٍ ووضعُ أطرٍ أخلاقيّةٍ للإدارةِ المدرسيّة خلال العقد الأخير من القرنِ العشرين، وبخاصةٍ في الولايات المتحدة وكندا (Begley & Wong, 2001) .

وثمّة علاقةٌ أو تداخلٌ بين الأخلاقِ (conduct) وأخلاقيّاتِ العمل (ethics) ، خصوصاً وأنّ كثيراً من أخلاقيّات العمل لا تتحقّقُ إن لم يتحلى الفرد، عاملاً أو معلّماً أو مديراً، بالأخلاق. والأخلاقُ هي «هيئةٌ راسخةٌ في النفس، تصدرُ عنها الأفعال بيسرٍ وسهولة، من غير حاجةٍ إلى فكرٍ ورويّة» (الغزالي، د. ت، ص٧٩) ، وهي أوصافٌ لصورة الإنسانِ الباطنة، وفيها الأوصافُ الحسنةُ المعروفةُ بالخُلُق الحسن، والأوصافُ القبيحةُ المعروفةُ بالخُلُقِ السيئ. وأشار المحْدَثون (نجم، ٢٠٠٥؛ حمادات، ٢٠٠٦) إلى الأخلاق بوصفها مجموعةً من القواعد والمعايير المقرّرة في المجتمع للتمييز بين ما هو جيّدٌ وصوابٌ وما هو سيّئٌ وخطأ، وما هو مقبولٌ في المجتمع وما هو غيرُ مقبول، وبالتالي فهي تبيّن للأفراد كيف يجب أن يتصرّفوا.

وتشيرُ الأخلاقيّاتُ إلى «مجموعةِ القِيَم المشروعة التي يتحلّى بها الشخصُ المسلمُ المسؤول، والتي لها تأثيرٌ واضحٌ على السلوك العامّ والخاصّ، والمحقّقةُ للخير، والمانعةُ للشرّ، والمناصرةُ للحقّ، والمناهضةُ للباطل، والداعمةُ للعدل والإحسان، والرافعةُ للظلم والطغيان» (المزجاجي، ١٩٩٤، ص٢١٥) . وأشار الحياري (١٩٨٤، ص٦٩) إلى أنّ أخلاقيّات العمل هي «المبادئ والمعاييرُ التي تعتبر أساساً لسلوكِ أفراد المهنة المستحبّ، والتي يتعهّد أفراد المهنة بالتزامها». وترتبطُ الأخلاقيّاتُ بالمهنة أكثرَ من ارتباطها بالسلوك العامّ (عابدين، ٢٠٠٥) .

ومصادرُ الأخلاقِ المعتبرةُ هي المبادئ والتشريعات الربّانيّة والسنّة المطّهرة، والقِيَمُ والبيئةُ الاجتماعيّة، والمؤسّسات التعليميّة، والأعرافُ والتقاليدُ المجتمعيّة (بخاري، ٢٠١٠؛ نجم، ٢٠٠٥؛ غوشة، ١٩٨٣) . وأمّا مصادرُ أخلاقيّاتِ العمل، فتُستَقى من المصادرِ

السابقة، إضافةً إلى تشريعات الخدمة المدنيّة، وأنظمةِ العمل والعمّال، والأدب التربويّ المتعلّق بالمهنة، وقوانين السلوك الأخلاقيّ والمعرفيّ للصناعات والمهن المختلفة (الغالبي والعامري، ٢٠٠٥؛ بخاري، ٢٠١٠) .

وأوضحَ مرعي وبلقيس (١٩٩٣) أنّ الالتزامَ بأخلاقيّات العمل يعني انخفاضَ الممارسات غير العادلة، وتوافر الفرص المتكافئة، وإسنادَ الأعمال للأكثر علماً وكفاءةً، وتوجيهَ الموارد لما هو أنفع، واضطرارَ الانتهازيّينَ والحمقى لأضيقِ السبل، وزيادةَ ثقةِ الأفراد بأنفسهم ومؤسّستِهم ومجتمعِهم، وانخفاضَ القلقِ والتوتّر داخل المؤسّسة.

وتشيرُ القيادةُ الأخلاقيّةُ إلى ما يتّسمُ به المديرونَ والقادةُ نتيجة الخبراتِ التي مرّوا بها داخلَ المدرسةِ وخارجَها، والقيم التي يحملونها وتقودُهم إلى التصرّف بأخلاقيّة في كلِّ موقف، متطلّعينَ إلى تمكين الآخرينَ من النموِ والتطوّر، وإلى إذكاء روحِ التفاؤلِ والتحدّي (Davies & Ellison, 2005) . وترى سيولا (Ciulla, 2004) أنّ الأَخلاقَ هي قلبُ القيادة، وأنّ القيادةَ الأخلاقيّةَ ترتبطُ بالحسِّ الأخلاقيِّ لدى الفرد، ممّا يتطلّبُ أن ينمّي المديرونَ حسّهم الأخلاقيّ من خلال ممارسةِ الفضائلِ، ودمج المبادئ الأخلاقيّةِ في سلوكهم في كلِّ الظروف.

وتُعدُّ القيادةُ الأخلاقيّةُ نفعيّةً، أي أنّها تُحقّقُ نفعاً للقائد والمؤسّسة، فتجذبُ المعلّمينَ وأولياءَ الأمورِ والمستفيدينَ، لما يجدوه من أمنٍ ومصلحة وعدل في ظلّها (Fulmer, 2004) . ويُشارُ إلى أنّه عندما تكون العلاقاتُ المدرسيّةُ مبنيّةً على الخُلُقِ الحسنِ والطابعِ الإنسانيّ، فإنّه يتمّ تعزيزُ نوعيّة التربية والتعليم، وإضافةُ نكهةٍ إيجابيّة لها (Easley, 2008) . ومن ناحيته، أشار براون (Brown, 2007) إلى هذا المعنى مبيّناً أنّه لا بدَّ في القيادة الأخلاقيّةَ أن يتّصفَ القادةُ بالاستقامةِ والإخلاصِ والعدلِ، وأن يكونوا جديرينَ بالثقة، علاوةً على إظهارِ الاهتمام بالرعيّةِ، وإظهار الالتزامِ بالأخلاق في حياتِهم المهنيّة والشخصيّة.

وقد أكّد إغباريّة (٢٠٠٥) على هذه المعاني الأخلاقيّة في استنباطه مجموعةَ مبادئ إداريّة تربويّة من صحيح البخاريّ، إذ أشار إلى أربعة عشر مبدأً إداريّاً تربويّاً متضمَّنةً في أحاديثِ الرسولِ صلّى الله عليه وسلّمَ، منها: الوضوحُ في التعليمات، واختيارُ الأصلح، والمشاركةُ في المسؤوليّة، والقدوةُ الحسنةُ، والعلاقاتُ الإنسانيّةُ، والعدلُ والمساواةُ، والمساءلةُ، والشورى. وأكدَّ طاهر (٢٠٠٧) أيضاً على هذه المعاني في أنموذجه القياديّ التربويّ الإسلاميّ مبيّناً أنّ تطبيقاتِ دعوةِ الأنبياء وشرع الله الحكيم تضمّنت الحياءَ، والتقوى، والتعفّفَ، والاستقامةَ، والإخلاصَ، والمراقبةَ، والأمانةَ، والتعاونَ، والمساواةَ، والعدلَ، والاعتدالَ، والوفاءَ، والصبرَ، والحُلُمَ، والقدوةَ، والتضحيةَ، والتبصّرَ، والتواصي بالحقِّ والصبرِ.

وذهبت الدراساتُ الحديثةُ إلى تطويرِ نماذج لتوجيه القيادة الأخلاقيّة، منها: نموذجُ جوزيفصن (Josephson) الذي يعتبرُ القيادةَ الأخلاقيّةَ تكويناً لستة أنواع من القِيَم، وهي: احترامُ الآخرين، وتحمّلُ المسؤوليّة والسعيُ للتفوّق، والالتزامُ بالصدقِ والأمانة، ورعايةُ الآخرينَ وتقديرُهم وحبُّهم، والإنصافُ، والفضيلةُ المدنيّة (Wilken & Walker, 2008) . وفي تقسيم آخر، بيّنَ شولت (Schulte, 2009) أنَّ هناك خمسةَ مبادئ توجّهُ القيادةَ الأخلاقيّةَ، وهي: احترامُ الذّات، وعدمُ الإضرار بالآخرين، والإحسانُ، والعدلُ، والإخلاصُ. وهناك نموذجٌ للقيادة الأخلاقيّة يسمّى نموذجَ (V 4-) ، ويتضمّن المعتقدات والقِيَم، وهي أمورٌ داخليّة تتناغم مع السلوك والتصرّفات الخارجيّة المراعية للصالح العامّ (The Ce-ter for Ethical Leadership, 2010) .

وفي ميدان الإدارةِ المدرسيّة، فإنّ القيادةَ الأخلاقيّة تعني أن يكونَ المديرُ قدوةً وأنموذجاً لجميع العاملين والطلبة، وأن يتعاملَ معهم بخُلُق حسن، وأن تكونَ المصلحةُ العامّةُ في المدرسةِ فوق كلّ اعتبار، وأن تُراعى العدالةُ التنظيميّةُ، وبناءُ ثقافة تنظيميّة أخلاقيّة (طاهر، ٢٠٠٧؛ المزروعي، ٢٠٠٣) . وأشار كاراكوز (Karaköse, 2007) إلى أنَّ المديرينَ الأخلاقيّينَ على درجةٍ من النضجِ والبصيرةِ تجعلُهُم يتنبّأون بالنتائج، ويسعَوْنَ لإرضاء المعلّمينَ والطلبةِ وأولياء الأمور وإشباعِ رغباتهم. وقد أوردت يحيى (٢٠١٠، ص٢٩) أنّ "المديرَ الأخلاقيَّ يستمعُ إلى المعلّمينَ ويحترمُ آراءَهم، ويتّسمُ بالجديّة والإخلاص في العمل، ويعدلُ في تقويم المعلّمين والتلاميذ، ويؤمنُ بالقيم الأخلاقيّة ويُعزّزُها، ويُراعي المشاعر الوجدانيّة للمعلّمين، ويحرصُ على تعزيز العمل الجماعيّ بين المعلّمين، ولديه اتجاهاتٌ إنسانيّة نحو التلاميذ".

ومن ملامح قيادةِ المديرِ الأخلاقيّة أنّه يديرُ مؤسّستَه ويؤثّر في المعلّمين والطلبة من خلال القدوة، فهو مستمسكٌ بقِيَم ثابتة، وحريصٌ على أداء واجباته، والتعاون مع مرؤوسيه على البرِّ والخير، ومِقدَامٌ ومُديمٌ للتواصلِ مع الآخرين (Mirk, 2009) . وقد ذهبَ رايان (Rayan, 2000) إلى اعتبارِ القيادةَ الأخلاقيّةَ، وما تتضمّنه من التزام أخلاقيٍّ وتوافر شخصيّة قدوة للآخرين أكثرَ أهميّةً في المؤسّسة من الفعاليّة الفنيّة، ذلك أنَّ الاهتمامَ بالقِيَمِ الإنسانيّةِ والسلوكاتِ الأخلاقيّةِ هي متطلّباتٌ للقيادةِ الفعّالة. ويشيرُ دفرسنه وماكينزي (Dufresne & Mckenzie, 2009) إلى هذه المعاني من خلالِ حديثهما عن ثقافةِ القيادة الأخلاقيّةِ في المدرسةِ، مبيّنَيْنِ أنَّ القائدَ الأخلاقيَّ يبني لنفسه نظاماً قيَميّاً شخصيّاً ورؤيةً واضحةً، ويتمتّع بالاستقامة والالتزام العلنيّ بالصالح العامّ، وتتوافقُ اتجاهاتُه ومعتقداتُه وسلوكُه. وتستوجبُ القيادةُ الأخلاقيّةُ أن يعمل المديرُ على تعزيزِ اتّخاذ القرارات بالتشارك من قِبَل أطراف المجتمع المدرسيّ كلّه، وأن تُوفَّرَ الفرصُ المناسبةُ لهم للعملِ معاً، ولإبداء

آرائهم، بحيث تُقدَّرُ ويُستَمَعُ لها بعناية. ويُتوقّعُ من المدير أن يكون راشداً، فلا يتّبع المزاجَ والهوى، بل يستقيم في الأمور كلِّها، كي يتمكّنَ من إلهام المرؤوسين وحفزِهم.

وأشار سليمان (١٩٨٨) إلى مجموعة من السماتِ القياديّة الدالّة على الالتزام الأخلاقيّ للمدير منها: تقوى الله وحقوق الرعيّة، والاعتدالُ في الأمور، والحذرُ من النميمَة، والوفاءُ بالوعد، ومشاورةُ المختصّين، وتجنّبُ المحاباة، واختيارُ الأكفياء، واليقظةُ والرقابةُ في العمل، والنظرُ في شكاوى الأتباع، وحسنُ التعامل مع الجماعة، واختيارُ الجلساء والرفاق. وتشيرُ الدراساتُ (The Center for Future of Teaching and Learning, 2010) ، إلى أنّ ثمّة ضرورةً للثقةِ بالطلبةِ والاهتمام بهم، واحترامِهم والمرونةِ معهم، وتوفيرِ بيئةٍ آمنةٍ لهم، واستشارتِهم وإشراكِهم في التفكيرِ وحلّ المشكلات.

وفي دراسةٍ مرتبطةٍ بالمناخ الأخلاقيّ في المدرسة (Sağnak, 2010) ، تبيّن أنّ ثمّةَ علاقةً بين المناخِ الأخلاقيّ والقيادةِ التحويليّة، إذ إنّ القيادةَ التحويليّة تتضمّنُ إظهارَ الدقّة والاهتمام واحترامَ القانون والنظام، وهي أبعادٌ أخلاقيّةٌ في الإدارة المدرسيّة. ويمكنُ اعتبارُ القيادةَ التحويليّة قيادةً خُلُقيّةً (moral leadership) نظراً لما تتضمّنه من رؤيةٍ واضحةٍ، وقَبولٍ لأهداف الجماعةِ، ودعمٍ للأفرادِ معلّمينَ ومتعلّمينَ، وإظهارٍ للتوقّعاتِ العاليةِ، وأخذٍ بالعزائم (Leithwood & Jantzi, 2005; Sergiovanni, 1990) .

وتأسيساً على ما سبق، فإنَّ مديرَ المدرسة مسؤولٌ عن تحقيقِ جودة النظام المدرسيّ، من خلال التحقُّقِ من جودةِ المعلّمين وإيجابيّةِ الطلبة؛ ويعني ذلك أَن يُمارسَ المديرُ مجموعةً من الأخلاقيّات وصولاً إلى القيادةِ الأخلاقيّة (عماد الدين، ٢٠٠٦؛ عابدين، ٢٠٠٥؛ كوبر، ٢٠٠١؛ الطويل، ١٩٩٩؛ المزجاجي، ١٩٩٤؛ Strike, 2006; Davies & Ellison, 2005; Ciulla, 2004) ، ومنها: اتخاذُ القرارات بصورةٍ علنيّةٍ بعد مناقشةٍ كافيةٍ، وتزويدُ المعلّمين بأفضل الفرص والأفكار والبدائل التربويّة، والنقدُ الهادف للعاملين، والمعاملةُ بالعدل والإنصاف، ومساعدةُ المعلّمين على التوافق مع رؤيةِ المدرسة وثقافتها التنظيميّة، والاهتمامُ بالعاملين والإصغاءُ الجيّدُ لمشكلاتهم، واحترامُ المعلّمين والطلبة والثقةُ بهم، واحترامُ القوانين والأنظمة والتعليمات وعدمُ التلاعبِ فيها أو إخفائها، والأمانةُ في أداء الواجب، والموضوعيّةُ وعدمُ التحيّز في تطبيق الأنظمةِ أو إعطاء المهمّات، والثقةُ بقدرات العاملين على بذل أقصى جهودهم، وإثابةُ المحسنين ومعاقبةُ المقصّرين، والعدالةُ الاجتماعيّة وحبُّ الأغيار، والنزاهةُ والعفّةُ وعدمُ قَبول الرشاوى والهدايا المغرضة، وتشجيعُ الابتكار والمبادرة لدى المعلّمين والطلبة، واحترامُ أولياءِ الأمور والثقةُ بهم، والصراحةُ والصدقُ في التواصل مع أفراد المجتمع المحليّ، والوفاءُ بالوعود التي يقطعها على نفسه أمام الآخرين، ومحاسبةُ النفس.

ويُفضي عدمُ الالتزام بأخلاقيّات القيادة الأخلاقيّة إلى إفساد النظام التعليميّ، إدارةً وتعليماً وتعلّماً، إذ يتدنّى احترامُ العاملينَ والطلبة للمدير، وتنخفضُ جودةُ التعليم والتعلّم، ويزدادُ معدّلُ الدوران في المدرسة، وتزدادُ منازعاتُ العمل، وينتفشُ الباطلُ، ويتولّدُ الإحباطُ لدى العاملين، ويزدهرُ الاتصالُ القائمُ على ردود الفعل السريعة بدلاً من الرؤية والتخطيط السليم، وتشيعُ ثقافةُ المداهنة والتقرّب من المسؤولين بدلاً من الموضوعيّة والصدق، ويتمُ تقديرُ الأداءِ الخادع بدلاً من الأداء المتميّز للمبدعين، وتغيبُ الحلولُ الإبداعيّة، ويكون التركيزُ على الجانبِ الكميّ بدلاً من النتائج النوعيّة (عابدين، ٢٠٠٥؛ الغالبي والعامري، ٢٠٠٥).

وفي البيئة الفلسطينيّة، تعملُ وزارةُ التربية والتعليم العالي على إعدادِ المديرين وتأهيلهم، آخذةً بالاعتبار مجموعةً من الخصائص الأخلاقيّة لمدير المدرسة، ومنها: القدوةُ الصالحة، والصدقُ في القول والعمل، والانتماءُ، والابتعادُ عن الشلليّة، والعدالةُ في التعاملِ مع جميع المعلمين والطلبة وفي توزيعِ الأعمال والمهمّات والأنشطة عليهم، والبعدُ عن التسلّط أو التساهل المفرط، والعملُ مع المعلّمين بروح الفريق، واحترامُ مشاعرِ المعلّمينَ والطلبة ومراعاةُ ظروفهم الإنسانيّة، والجرأةُ في اتخاذ القراراتِ بما ينسجمُ مع الأنظمة والقوانين المرعيّة، والبُعدُ عن الأنانيّة والأهواءِ الشخصيّة، والإقدامُ (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٠). وتأسيساً على ذلك، حدّدت الوزارةُ خمسَ قواعد للسلوك الأخلاقيّ للمديرين، وهي: الاحترافُ والتمتّع بالكفاءة والفاعليّة، والتبصّرُ وامتلاكُ الرؤية الواضحة والنظرة الإيجابيّة، واللياقةُ الذهنيّة والتفتّح الذهنيّ، والعدلُ والإنصافُ، والعملُ الجماعيّ.

وخلاصةُ القول إنّ هناك أموراً يجبُ أن يتّصفَ بها المديرُ في أعماله وتعامله مع الآخرين، وهي جوانبُ أخلاقيّةٌ عظيمةٌ أمر بها الإسلامُ وشرعَها للنّاس، علاوةً على أنّها ضوابطُ ومبادئُ إداريّةٌ للفعاليّة والمساءلة، وهم يتفاوتونَ في درجة تحقيقها. ولا بدّ من التأكيدِ على أنَّ الإدارةَ المدرسيّةَ تقومُ على مبادئ أخلاقيّة، وقيَم ومثلٍ راسخة، وأنّه لا يستقيم أمرُها بمبدأ الغائيّة والمصلحة، فالغايةُ لا تبرّرُ الوسيلة؛ ولا عبرةً للمنفعة إن لم يكن المديرُ ممّن تزكّى، أي من تحلّى بمكارم الأخلاق ومحاسنها في مختلف الأمور، وضَبَطَ قولَه وفعلَه واستقامَ على الهدى في قواعد العَمل وأخلاقيّاته. وإنّه يتعيّنُ على مدير المدرسة، بوصفه قائداً، أن يكونَ رقيباً على نفسه، وحريصاً على تحقيق التكاملِ في سلوكه وأخلاقه، لكي يحفظَ للنظام التعليميّ هيبتَه، ويسهمَ في القيام بواجبه في قيادة المجتمع وتحقيق تنميته. ولمّا كان المديرُ قائداً، ومسؤولاً عن رعيّته، فحريٌّ به أن يكونَ حصيفاً فيتّخذَ من الرسولِ الكريم صلّى الله عليه وسلّم قدوةً في قيادته، إذ كان عليه الصلاة والسلام بالرعيّة رحيماً، وعليهم حريصاً؛ قال الله تعالى في سورة التوبة: ﴿**لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَؤُوفٌ رَحِيمٌ**﴾ (الآية ١٢٨).

مشكلةُ الدراسة وأسئلتُها:

استناداً إلى ما سَبَقَ بيانُه، فإنّ المديرَ يُعدّ قائداً أخلاقيّاً، يستندُ في سلوكاته وممارساته إلى الضوابط والمبادئ الأخلاقيّة. وإنّه من خلال الحضور الميدانيّ والعلاقة العمليّة للباحثِينَ مع المديرين والمعلّمين، فقد لوحظ أنّ ثمّة تنوّعاً بين المديرين في سلوكاتِهم، وتبايناً بين المعلّمين في تقديرِ قيادة المديرينَ ومقدار مراعاتِهم لحقوقِ رعيّتِهم. ومن هنا جاءت هذه الدراسةُ لتعرّفِ تقديرات معلّمي المدارس الحكوميّة العربيّة في محافظة القدس لدرجةِ ممارسةِ المديرينَ القيادةَ الأخلاقيّة.

وقد تحدّد في الدراسة ثلاثةُ أسئلةٍ هي:

- ما تقديراتُ معلّمي المدارس الحكوميّة في محافظة القدس لدرجة ممارسة المديرين القيادةَ الأخلاقيّةَ؟
- هل تختلفُ تقديراتُ معلّمي المدارس الحكوميّة في محافظة القدس لدرجة ممارسة المديرين القيادةَ الأخلاقيّةَ باختلاف جنس المعلّم، ومؤهّله العلميّ، وسنوات خبرته، والمرحلة الدراسيّة التي يُعلّمها، والمديريّة التي يتبع لها؟
- ما أبرزُ ممارساتِ القيادة الأخلاقيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة القدس شيوعاً كما يقدّرها معلّموهم، وما أقلّها شيوعاً؟

أهدافُ الدراسة:

هدفت الدراسةُ الحاليّة إلى التعرّفَ إلى تقديرات المعلّمين لدرجةِ ممارسة مديريهم القيادةَ الأخلاقيّة من خلال التزامِهم –أي المديرين– بأخلاقيّات عملهم في تعاملهم مع ثلاث فئاتٍ بشريّةٍ في المجتمع المدرسيّ، وهي: العاملون في المدرسة، والطلبة، وأولياء الأمور والمجتمع المحليّ، والمشار إليه بالقيادة الأخلاقيّة، من أجل تشخيص بعض الجوانب الإيجابيّة الداعمة للتعليم والتعلّم في القيادة المدرسيّة وتعزيزها، وتشخيص بعض جوانب القصور والضعف فيها للتوصية بمعالجتها والانعتاق منها. كما هدفت الدراسةُ الكشف عن أيّ اختلاف في تقديرات المعلّمين لدرجة ممارسة مديريهم القيادةَ الأخلاقيّة تبعاً لجنس المعلّم، ومؤهّله العلميّ، وسنوات خبرته، والمرحلة الدراسيّة التي يُعلّمها، والمديريّة التي يتبع لها.

أهمّيةُ الدراسة:

اكتسبت الدراسةُ الحاليّةُ أهمّيتَها من جوانب عدة. فالدراسة، أوّلاً، فيها توجيهٌ لأنظار المديرين إلى أهمّية القيادة الأخلاقيّة، وضرورة الأخذ بها لتطوير سلوكيّاتهم الإداريّة. وثانياً، فإنّ الدراسة تبني أداةً يُؤمل أن تكون معياراً يتمّ اعتمادُه للمفاضلة بين المديرين، أي أداةً للتقويم معياريّ المرجع، فيما يختصّ بقيادتهم الأخلاقيّة. والدراسةُ، ثالثاً، توفّر بياناتٍ لصانعي القرار في مديريتَي التربية والتعليم في محافظة القدس عن واقع اقتناع المعلّمين في المدارس الحكوميّة بالأخلاقيّات القياديّة للمديرين، الأمرُ الذي يساعد في اتخاذ القرارات المناسبة. وأخيراً، فإنّ في الدراسة إسهاماً متواضعاً في ميدانِ الإدارةِ المدرسيّة والدراساتِ التربويّة الفلسطينيّة العربيّة.

فرضيّاتُ الدراسة:

انبثقت عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الفرضياتُ الصفريّة الآتية:

١. لا توجد هناك فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسّطاتِ تقديراتِ المعلّمين درجةَ ممارسةِ المديرين القيادةَ الأخلاقيّةَ بحسب جنس المعلّم.

٢. لا توجد هناك فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسّطات تقديراتِ المعلّمين درجةَ ممارسةِ المديرين القيادةَ الأخلاقيّةَ بحسب المؤهّل العلميّ للمعلّم.

٣. لا توجد هناك فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسّطات تقديراتِ المعلّمين درجةَ ممارسةِ المديرين القيادةَ الأخلاقيّةَ بحسب سنوات الخبرة للمعلّم.

٤. لا توجد هناك فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسّطات تقديراتِ المعلّمين درجةَ ممارسةِ المديرين القيادةَ الأخلاقيّةَ بحسب المرحلة الدراسيّة التي يُعلّمها المعلّم.

٥. لا توجد هناك فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسّطات تقديراتِ المعلّمين درجةَ ممارسةِ المديرين القيادةَ الأخلاقيّةَ بحسب المديريّة التي يتبع لها المعلّم.

مصطلحاتُ الدراسة وتعريفاتها الإجرائيّة:

◄ **القيادةُ الأخلاقيّة:** إظهارُ سلوكٍ قياديٍّ ملائم من حيث الالتزام بالمعايير المعتَمَدة والمقبولة في التصرّفات الشخصيّة والعلاقات بين الأشخاص، وترويج ذلك السلوك لدى الأتباع والمرؤوسين.

◄ **المدارسُ الحكوميّة**: المدارسُ التي تديرها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة وتمولها وتشرف عليها.

◄ **محافظةُ القدس**: تقسيمٌ إداريٌّ فلسطينيٌّ تُعَدُّ بموجبِه المحافَظَةُ إحدى محافَظَاتِ السلطةِ الوطنيّةِ الفلسطينيّة الستّ عشرة؛ وتشملُ المحافَظَةُ الجزءَ المحتلّ من مدينةِ القدسِ وضواحيها وقراها في حزيران عام ١٩٦٧م والذي كان قبلَ ذلكَ التاريخ جزءاً من المملكةِ الأردنيّةِ الهاشميّة. وتضمّ المحافظةُ حاليّاً الأحياءَ والضواحي الآتيةَ (مُرتَّبَةً هجائيّاً) : أبو ديس، بدّو، البلدة القديمة، بيت إجزا، بيت إكسا، بيت جمّال، بيت حنينا، بيت دقّو، بيت سوريك، بيت صفافا، بيت عنان، بيرنبالا، جبع، جبل المكبّر، الجديرة، الجيب، حزما، رأس العمود، رافات، الرام، الزعيّم، سلوان، السواحرة الشرقية، شرفات، شعفاط، الشيخ جراح، الشيخ سعد، الصوانة، صور باهر، الضاحية، الطور، عناتا، العيزريّة، العيسويّة، القبيبَة، قَطَنّة، قلنديا، كفر عقب، مخماس، النبي صموئيل، وادي الجوز. وتضمّ المحافظةُ مخيَّمَيْن للاجئينَ الفلسطينيّينَ، هما: مخيمُ شعفاط ومخيمُ قلنديا (عابدين، ٢٠١١، ص١٣) .

◄ **درجةُ ممارسة**: المتوسّطُ الحسابيّ لاستجابات المعلّمين على أداة الدراسة والدالُّ على درجة ممارسة المديرين القيادة الأخلاقيّة؛ وتتحدّد في الدراسة الحاليّة بواحدةٍ من ثلاث درجاتٍ وفقاً للمفتاح المبيَّنِ لاحقاً، هي: الدرجة المرتفعة، أو الدرجة المتوسّطة، أو الدرجة المنخفضة.

حدودُ الدراسة:

راعت الدراسةُ الحاليّة الحدودَ الآتية:

- **بشريّاً**: اقتصرت الدراسةُ على معلّمي المدارس الحكوميّة العربيّة في محافظة القدس للمرحلتين الأساسيّة والثانويّة. وقد استثني معلّمو المدارس الخاصّة والمدارس الرسميّة التي تديرها مؤسّساتُ سلطات الاحتلال الإسرائيليّ في مدينة القدس (بلديّة القدس ووزارة المعارف الإسرائيليّتَيْن) .
- **زمانيّاً**: طُبّقت الدراسةُ خلال الفصل الثاني من العام الدراسيّ ٢٠٠٩/ ٢٠١٠.
- مكانيّاً: اقتصرت الدراسةُ على محافظة القدس وفقاً للتقسيم الإداريّ المحدّد في مصطلحات الدراسة، ومن خلال مديريّتي التربية والتعليم في المحافظة، وهما: مديريّة القدس الشريف، ومديريّة ضواحي القدس.

- إجرائيّاً: اقتصرت الدراسةُ على دراسة تقديرات المعلّمين لدرجة ممارسة مديريهم القيادةَ الأخلاقيّة من خلال استبانة خاصّة أعدّت لهذا الغرض، وبالتالي تتحدّد نتائجُ الدراسة وإمكانيّةُ تعميمها بطبيعة الأداة ومجالاتها، ومدى تمثيل عيّنة المعلّمين المختارة للمجتمع، وبطبيعة المعالجات الإحصائيّة المستخدمة في تحليل استجابات المبحوثين.

الدراساتُ السابقةُ:

على الرغم من أهمّيةِ القيادةِ الأخلاقيّةِ في الميدان التربويّ، فإنها لم تَنَل حظّها الوافرَ من البحث والدراسة؛ وقد واجه الباحثون صعوبةً في الوقوف على ما يكفي من الدراسات السابقة لهذه الدراسة. ومن الدراسات التي اطّلع عليها الباحثون دراسةُ عابدين (٢٠١١) التي أجريت في محافظة القدس لتعرّف مستوى الثقافةِ التنظيميّةِ في المدارس الثانويّة من وجهة نظر إداريّيها ومعلّميها، وتمّ تطبيقُها على عيّنَة عنقوديّة مكوّنة من ٢١ مدرسةً، واستجابَ من أفرادها ٤٢ إداريّاً و٢٩٤ معلّماً. وأشارتْ النتائجُ إلى أنّ مستوى الثقافةِ التنظيميّة في المدارسِ الثانويّةِ كما يراه المبحوثونَ مرتفعٌ بشكلٍ عامٍّ وفي المجالات الفرعيّة، باستثناء مجال الأعراف، وأنّه لا فروقَ ذاتَ دلالةٍ إحصائيّة في تقديرات المبحوثين تبعاً لجنسِ المستجيب ومؤهّله العلميّ وسنواتِ الخبرةِ لديه، بينما كانت الفروقُ فيها ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ تبعاً للصفةِ الوظيفيّةِ ومرجعيّةِ المدرسة.

أجرت **يحيى** (٢٠١٠) دراسةً لتعرّف درجة التزام مديري المدارسِ الحكوميّة بأخلاقيّات مهنة الإدارة المدرسيّة، ووزّعت استبانة على ١٣٤٩ معلّماً من شمال الضفّة الغربيّة جرى اختيارُهُم عشوائيّاً. وأشارت النتائجُ إلى أنَّ درجةَ التزام المديرين بأخلاقيّاتِ الإدارة المدرسيّة كما يُقدّرها المعلّمون كبيرةٌ جدّاً، وأنّه لا فروقَ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّطات تقديرات المعلّمين بحسب مؤهّلاتهم، بينما كانت الفروقُ ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ بحسبِ جنس المعلّم، لصالح الإناث، وبحسبِ الخبرة، لصالح الخبرةِ الأقلّ من ٦ سنوات.

وأجرى **هلفاش (Helvaci, 2010)** دراسةً لتعرّف وجهة نظر المعلّمين حيال السلوكاتِ الأخلاقيّة لمديري المدارس الأساسيّة في تركيا، إذ جرى اختيار عيّنةٍ من معلّمي مقاطعة أوزاك التركيّة. وأظهرت النتيجةُ أنَّ ممارسة السلوكات الأخلاقيّة تتمّ بدرجةٍ متوسّطة. كما قام وايزننت وبيدرصن وكلافيو (Whisenant, Pedersen, & Clavio, 2010) بدراسةٍ لتعرّف التزام المديرين ومسؤولي الأنشطة الرياضيّة بمدوّنات السلوك الأخلاقيّ داخل المدارس وفي علاقتها مع المدارس الأخرى. وأشارت النتائج إلى أنّ أبرز مشكلات الالتزام الأخلاقيّ لدى المبحوثين ارتبطت بأمورٍ تتعلّق بالعدالة في توفير المشاركة لجميع الطلبة واستخدام المدرّبين. وفي دراسةٍ قام بها يلديرم وباشتوق

(Yildirim & Baştuğ, 2010) لتعرّف السلوكات الأخلاقيّة لدى مديري المدرسة الابتدائيّة، وزّعت استبانة على ٥٠٤ معلّمين من المدارس الحكوميّة والخاصّة في مقاطعة كونيا التركيّة. وأشارت النتيجةُ إلى أنَّ مستوى ممارسة السلوكات الأخلاقيّةِ كان مرتفعاً، وبخاصة في مجال التواصل؛ كما أظهرت النتيجةُ أنَّ هناك فروقاً في تقديراتِ المستجيبين بحسب الجهة المشرفة، لصالح معلمي المدارس الخاصّة.

وفي دراسةٍ نوعيّةٍ، **قام هول (Hall, 2009)** بدراسة حالةٍ لإحدى المدارس ذات التحصيل العالي وبفحص مجموعةٍ من الوثائق لتحديد الممارسات القياديّة والموازنة بين السلوكات الأخلاقيّة والمساءلة. وأظهرت النتائجُ أنّ أبرز المكوّنات الأخلاقيّة للممارسات القياديّة تمثّلت في توافر رؤيةٍ واضحة، وتقويم إيجابيٍّ، وعلاقاتٍ داعمةٍ للطلبة، وثقافةٍ مدرسيّةٍ مرتكزةٍ على التلميذ، واتخاذ قرارٍ بالمشاركة، واحترام متبادلٍ ومسؤوليّةٍ متبادلةٍ، وبيئةٍ مشجّعةٍ لأولياء الأمور للانهماك (be involved) في المدرسة.

وفي دراسةٍ **للهدبان** (٢٠٠٩) لتعرّف درجة التزام مديري المدارسِ الأساسيّة في مديريّات تربية عمّان الكبرى بالمدوّنة الأخلاقيّة للمهنةَ، طُبِّقت الدراسة على عيّنةٍ بلغت ٣٠٢ مديراً و٨١٢ معلّماً. وبيّنت النتائجُ أنَّ درجةَ التزام المديرين بالمدوّنة مرتفعٌ في جميع المجالات، وأنَّ هناك فروقاً في تحديد درجة الالتزام بحسب الجنس، لصالح الإناث؛ بينما لم تكن هناك فروقٌ بحسب المسمّى الوظيفيّ.

وأمّا دراسةُ **الحبسي** (٢٠٠٩) فهدفت إلى الكشف عن واقع ممارسات القيادة الأخلاقيّة لدى مديري المدارس الأساسيّة بسلطنة عُمَان، إذ وزّعت الباحثةُ استبانةً على ٤٤٧ مديراً ومعلّماً. وأشارت النتائجُ إلى أنّ ممارسة القيادةَ الأخلاقيّة لدى المبحوثين تتمّ بدرجةٍ عالية، وأنّ هناك فروقاً ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّطات تقديراتِ المبحوثينَ بحسبِ المنطقة التعليميّة، والجنس، وسنوات الخبرة، بينما لم توجد فروقٌ بحسب المؤهّل العلميّ.

وقام **آيدين وكارمن (Aydin & Karaman, 2008)** بدراسةٍ لفحصِ آراء المديرينَ حولَ العدالة التنظيميّةِ في المدارسِ الابتدائيّةِ في تركيّا، وذلك بإجراء مقابلاتٍ مع ١١ مديراً من مدارسِ أنقرة. وأظهرت النتيجةُ أنَّ المديرينَ يُفسدونَ العدالةَ التنظيميّةَ في عدّة أمورٍ تتعلّق بالمعلّمينَ والطلبةِ، منها: إجازات الغياب، والمديح، وتقدير الإنجاز، وتوزيع الطلبة على الصفوف. كما أشارت النتائجُ إلى أنّه عندما يخطىء المديرونَ، فإنَّ المعلّمينَ ينأَوْنَ بأنفسهم عن مديريهم، وينخرطون بالغيبةِ والنميمة، ويتّهمون المديرين بالتحيّز، ويُبطِئونَ العمل.

وأجرى **كاراكوز (Karaköse, 2007)** دراسةً لتعرّف تصوّراتِ المعلّمين حيالَ القيادةِ الأخلاقيّة للمديرين، وطُبِّقت على ٤٦٣ معلّماً في إحدى المقاطعات التركيّة. وأشارت النتيجةُ إلى أنَّ المعلّمينّ يَرَوْنَ أنّ مديريهم يُظهرونَ سلوكاً أخلاقيّاً عالياً جدّاً في الإدارة في مجال التواصل، وسلوكاً مناسباً في مجال المناخ المدرسيّ، إذ يُعاملون المعلّمين بعدلٍ، ويُشجّعونهم، ويتواضعون معهم، ويهتمّون بهم؛ بينما كان السلوكُ الأخلاقيّ في مجال صناعةِ القرار متوسّطاً. وأشارت النتيجةُ إلى وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ في تصوّرات المعلّمين بحسبِ الجنس، لصالح الذكور، وبحسب المؤهّل، لصالح خريجي الكليّات مقارنةً مع خريجي الدرسات العليا.

وأجرت **البشري** (٢٠٠٦) دراسةٍ لتعرّف درجة التزام مديري المدارس الثانويّة في دولة الإمارات العربيّة بأخلاقيّات المهنة من وجهة نظر المعلّمين، وطُبِّقت على عيّنةٍ طبقيّةٍ مكوّنة من ٩٥٠ معلّماً. وأشارت النتائج إلى أنّ التزام المديرين بأخلاقيّات الإدارة المدرسيّةً في كلِّ مجالاتها، من وجهة نظرِ المعلّمين، مرتفعٌ؛ كما بيّنت النتائجُ أنّه لا فروقَ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين استجابات المعلّمين بحسب مؤهّلاتهم وخبراتهم، في حين كانت الفروقُ ذاتَ دلالةٍ بحسب الجنس، لصالح الذكور.

وفي عام ٢٠٠٦ أيضاً، أجرى يونس دراسةً لتعرّفِ تقديراتِ المعلّمينَ لدرجةِ ممارسة مديري المدارس الثانويّة في الأردن أخلاقيّاتِ الإدارةِ المدرسيّة من منظورِ إسلاميٍّ، إذ قام بتوزيع استبانةٍ على ٤٥٠ معلّماً. وأشارت النتائجُ إلى أنَّ المعلّمين يَرَوْنَ أنَّ مديريهم يمارسون القيادةَ الأخلاقيّة التي تتضمّنُ مراعاةَ حقوقِ المعلّمين والطلبةِ وأولياء الأمور بدرجةٍ مرتفعة. كما أشارت النتائجُ إلى عدم وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ في استجاباتِ المعلّمين بحسب الجنس أو الخبرة، بينما كانت الفروقُ بحسب المؤهّل العلميّ ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ، ولصالح حملة الدبلوم.

وأجرى **دراوشة** (٢٠٠٤) دراسةً بهدف بناءِ برنامجٍ تدريبيٍّ لتنمية أخلاقيّات المهنةِ لدى المديرين في الأردن في ضوء احتياجاتهم التدريبيّة، إذ حُدِّدت درجةِ ممارسة المديرينَ للمبادئ الأخلاقيّة، واحتياجاتهم التدريبيّة لها من خلال استبانةٍ وُزّعت على ١٥٠ مديراً و١٤٤٠ معلّماً. وأشارت النتائجُ إلى أنّ ممارسةَ المديرين لأخلاقيّات المهنة مرتفعة. وفي عام ٢٠٠٣، أجرى طرخان دراسةً لتعرّف واقع أخلاقيّات الإدارة المدرسيّة لدى مديري مدارس وكالة الغوث في الأردن، وتمّ تطبيقُها على عيّنةٍ طبقيّة بلغت ٤٠٦ معلّماً من الجنسين. وأشارت النتائجُ إلى أنَّ أبرزَ مجالات الممارسة الأخلاقيّة للمديرين جاءت مرتّبةً

على النحو الآتي: العلاقة مع المعلّمين، والعلاقة مع المهنة، والعلاقة مع القوانين والأنظمة المدرسيّة، والعلاقة مع المجتمع المحليّ، والعلاقة مع الطلبة. كما أشارت النتائجُ أنّ التزام المديرات بأخلاقيّات الإدارة المدرسيّة من وجهة نظر المبحوثين كان أعلى من التزام المديرين. وفي دراسةٍ أخرى أجراها المزروعيّ (٢٠٠٣)، وطُبِّقت على عيّنةٍ مكوّنةٍ من ١٦٨ من المديرين والمعلّمين في سلطنة عُمان، أشارت النتائجُ إلى أن التزامَ المديرين بأخلاقيّات مهنة الإدارة المدرسيّة مرتفعٌ أيضاً، وأنّ ثمّة فروقاً في تقديرات المبحوثين لذلك بحسب المسمّى الوظيفيّ، لصالح المديرين.

وفي دراسةٍ أجراها **مورهاوس (Moorhouse, 2002)** لتحديد خصائصِ القيادةِ الأخلاقيّةِ، استقصيت آراء ٤٦ قائداً من قطاعاتٍ مختلفةٍ في ولاية (تنسي) الأمريكيّة باستخدام أسلوب دلفي، وأشارت النتائجُ إلى أنّ خصائصَ القائد الأخلاقيّ التي حازت على موافقةِ ٧٤– ٩٠٪ من المبحوثين هي: الصدقُ، ونكرانُ الذاتِ، والاعترافُ بالخطأ، وعدمُ النفاقِ، وحفظُ السرّ، والاستماعُ الجيّد.

وخلاصةُ ما سبق أنّ الباحثين قاموا بدراسةٍ بعض المتغيّرات ذاتِ العلاقةِ بالقيادة الأخلاقيّة للمديرين، وبخاصة الالتزام بأخلاقيّات المهنة ومدوّنات السلوك المهنيّ والعدالةِ التنظيميّة، وبدراسةِ متغيّراتٍ دالّة على القيادةِ الأخلاقيّة، وجوداً وامتناعاً، مثل الثقافة التنظيميّة. وأظهرت النتائجُ المختلفةُ أنَّ القيادةَ الأخلاقيّةَ تتوافر أو تُمارَسُ من قِبَلِ المديرين، سواءً بشكلٍ مباشرٍ أو غيرِ مباشرٍ، بدرجاتٍ متفاوتةٍ مكاناً وزماناً، وأنّ الشائعَ هو تقديرُ توفّرها على نحوٍ مرتفعٍ.

منهجيّةُ الدراسة وإجراءاتُها:

[١] منهجُ الدراسة

اتّبعت الدراسةُ الحاليّةُ المهنج الوصفيّ، إذ وصفت تقديرات المعلّمين المتعلّقة بموضوع الدراسة وهو درجة ممارسة المديرين القيادة الأخلاقيّة دون تدخّلٍ من الباحثين.

[٢] مجتمعُ الدراسة

تكوّن مجتمعُ الدراسة من جميع المعلّمين المتفرّغين للعمل في المدارس الحكوميّة في محافَظة القدس للعام الدراسيّ ٢٠٠٩/ ٢٠١٠، وبلغ عددهم ١٧٠٩ معلّمين من الجنسين موزّعين في مدارس مديريَّتَي «القدس الشريف» (٧٤٧ معلّماً) و «ضواحي القدس» (٩٦٢ معلّماً).

[٣] عيّنةُ الدراسة:

اختيرت عيّنة طبقيّة عشوائيّة من المعلّمين بنسبة ٢٠٪ من كلّ مديريّة في مجتمع الدراسة، بلغت ١٤٩ معلّماً من مديريّة «القدس الشريف»، و ١٩٢ معلّماً من مديريّة «ضواحي القدس»، أي أنّ مجموعَ أفراد العيّنة بلغ ٣٤١ معلّماً؛ وقد استجاب من أفراد العيّنة ٣٣٩ فرداً، ونسبتهم ٩٩,٤ من أفراد العيّنة. ويُظهِرُ الجدولُ (١) توزيعَ خصائص أفراد العيّنة الذين استجابوا، وحُلِّلت استجاباتهم.

الجدول (١)

توزيع خصائص أفراد العيّنة الذين تمّ تحليل استجاباتهم (ن = ٣٣٩)

المتغيّــر	المستوى	العدد	النسبة المئويّة
جنس المعلّم	أنثــى	١٩٣	٥٦,٦
	ذكــر	١٤٦	٤٣,٤
المؤهّل العلميّ	دبلوم متوسّط	٠٦٥	١٩,٢
	بكالوريوس فقط	٢٣٢	٦٨,٤
	ماجستير فأعلى	٠٤٢	١٢,٤
سنوات الخبرة	أقلّ من ٦ سنوات	٠٩٧	٢٨,٦
	٦– ١٠ سنوات	١١١	٣٢,٧
	أكثر من ١٠ سنوات	١٣١	٣٨,٧
المرحلة الدراسيّة	أساسيّة	٢١٤	٦٣,١
	ثانويّة	١٢٥	٣٦,٩
المديريّة	القدس الشريف	١٤٥	٤٢,٨
	ضواحي القدس	١٩٤	٥٧,٢

[٤] أداةُ الدراسة:

«وصفُ الأداة»

بعد الاطلاع على الأدب التربويّ والدراسات السابقة، والاستئناس بأداتَي الحبسي (٢٠٠٩) ويونس (٢٠٠٦) صُمِّمت استبانةٌ مكوّنةٌ من ٥٢ بنداً؛ ورُتّبت في ثلاثة مجالاتٍ، وهي: أخلاقيّات المدير تجاه العاملين، وأخلاقيّات المدير تجاه الطلبه، وأخلاقيّات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحليّ، بحيث يستجيب المبحوثون لها وفق تدرّجٍ خماسيٍّ:

«موافق جدّاً» و «موافق» و «محايد» و «معارض» و «معارض جدّاً»، وأُعطيت الاستجاباتُ اللفظيّةُ قِيَماً رقميّةً متدرّجةً وهي (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي والترتيب.

صدقُ الأداة:

وللتحقّق من صدق الأداة الظاهريّ، عُرضت على مجموعةٍ من المحكّمين ذوي الخبرة والاختصاص، لمراجعتها وإبداء الرأي في صلاحيّتها لقياسٍ ما أُعدّت لأجله من حيث شموليّتها وملاءمة بنودها وسلامة صياغتها بحثيّاً ولغويّاً. وبناءً على ملاحظات المحكّمين، عُدِّلت صياغاتٌ لُغويّةٌ في بعض البنود، وأُضيف بندٌ إلى بنود مجال أخلاقيّات المدير تجاه الطلبة، بحيث أضحى مجموعُ بنود الاستبانة ٥٢ بنداً يتوزّعون على النحو الآتي: البنود ١– ٢٣ في مجال أخلاقيّات المدير تجاه العاملين، والبنود ٢٤– ٤٠ في مجال أخلاقيّات المدير تجاه الطلبة، والبنود ٤١– ٥٢ في مجال أخلاقيّات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحليّ. وإضافةً إلى صدق المحكّمين، فقد حُسب الاتساق الداخليّ للبنود وارتباطها مع مجالاتها، ومع الأداة الكليّة بشكلٍ عامٍّ، حيث تراوحت قِيَم معاملات ارتباط (بيرسون) ما بين ٠,٥٤ – ٠,٨٣، وكانت جميعُها ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى دلالة ≥ ٠,٠١، ممّا يدفعُ الباحثِينَ إلى الاطمئنان إلى صدق الأداة.

ثباتُ الأداة:

وتمّ التأكّد من ثبات الأداة من خلال حساب معامل الثبات (كرونباخ ألفا) ، حيث بلغ للأداة بشكلٍ عامٍّ ٠,٩٨، بينما بلغ ٠,٩٦ للمجال الأول، و٠,٩٤ للمجال الثاني، و٠,٩٣ للمجال الثالث، وهي جميعاً قِيَمٌ مرتفعةٌ يطمئنّ لها الباحثون وتفي بأغراض الدراسة.

[٥] إجراءاتُ تطبيق الدراسة:

طُبقّت الدراسة بيسرٍ وانتظام، حيث إنّه بعد التحقّق من صدق الأداة، تمّ حصرُ مجتمع الدراسة واختيارُ عيّنتها، ثمّ الحصولُ على موافقة الجهات ذات الاختصاص لتوزيع الأداة على المعلّمين في المدارس. ووزِّعت الاستبانات خلال شهر أيار من العام الدراسيّ ٢٠٠٩/ ٢٠١٠؛ وبعد مراجعة الاستبانات المستردّة والتأكّد من صلاحيّها للتحليل، حلِّلت، وجُهزت الجداول اللازمة لعرض النتائج.

متغيّراتُ الدراسة:

اشتملت الدراسةُ على متغيّرٍ تابعٍ واحد، وهو: تقديراتُ معلّمي المدارس الحكوميّة في محافظة القدس لدرجة ممارسة مديريهم القيادة الأخلاقيّة، وعلى خمسة متغيّراتٍ مستقلّة، وهي: جنس المعلّم، ومؤهّله العلميّ، وسنوات خبرته، والمرحلة التي يُعلّمها، والمديريّة التي يتبع لها.

المعالجةُ الإحصائيّةُ:

عُولجت البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة Statistical Package for Social Sciences (SPSS)، إذ حُسبت التكرارات والنسب المئويّة، والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للإجابة عن السؤالين الأوّل والثالث، وتمّ استخدم اختبار (ت) لفحص الفرضيّات الأولى والرابعة والخامسة، واستخدامُ تحليل التباين الأحاديّ لفحص الفرضيَّتَين الثانية والثالثة. كما حُسب معامِلَي (ارتباط بيرسون) و (كرونباخ ألفا) لحساب الاتساق الداخليّ لبنود الأداة وثباتها.

هذا وقد تمّ اعتمد المفتاح الآتي لتحديدِ درجة ممارسة القيادة الأخلاقيّة، بناءً على المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات المعلّمين؛ فتكون درجةُ الممارسة مرتفعةً إذا تجاوز المتوسّطُ الحسابيّ للبند أو المجال أو الأداة كلّها مجموعَ (٣ + قيمة انحرافٍ معياريٍّ واحدٍ) ، وتكونُ الدرجةُ متوسّطةً إذا بلغَ المتوسّطُ الحسابيّ أيَّ قيمةٍ محصورةٍ ما بين (٣ + قيمة انحرافٍ معياري واحد) إلى (٣– قيمة انحراف معياريٍّ واحدٍ) ، وتكونُ الدرجةُ منخفضةً إذا نقص المتوسطُ الحسابيّ عن مجموع (٣– قيمةَ انحرافٍ معياريٍّ واحدٍ) .

عرضُ النتائج ومناقشتُها:

◄ أولاً– نتيجةُ السؤالِ الأوّل، ونصّه: « **ما تقديراتُ معلّمي المدارسِ الحكوميّة في محافظة القدس لدرجة ممارسة المديرين القيادةَ الأخلاقيّة؟** » وأجيب عن السؤال من خلال استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرفات المعياريّة لاستجابات المعلّمين، وتحديد درجة الممارسة وفقاً للمعيار الموصوف سابقاً، وعُرضت مجملةً بشكلٍ عامّ للدرجة الكليّة ومجالات القيادة الأخلاقيّة المحدّدة كما يبيّنها الجدول (٢) .

الجدول (٢)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات المعلّمين
ودرجة ممارسة المديرين القيادةَ الأخلاقيّة مرتَّبة تنازليَّ

المجال	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الممارسة
أخلاقيّات المدير تجاه الطلبة	٤,٠٢	٠,٦٣	مرتفعة
أخلاقيّات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحليّ	٣,٩٣	٠,٦٧	مرتفعة
أخلاقيّات المدير تجاه العاملين	٣,٩٢	٠,٦٣	مرتفعة
الأداة بشكلٍ عامّ	٣,٩٥	٠,٦١	مرتفعة

ويلاحظُ من الجدول (٢) أنّ درجةَ ممارسة المديرين القيادةَ الأخلاقيّة كما يُقدّرها المعلّمون «مرتفعةٌ»، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ للدرجة الكليّة ٣,٩٥؛ وكانت قِيَمُ المتوسّطات الحسابيّة للمجالات هي ٤,٠٢، و٣,٩٣، و٣,٩٢ وتدلّ جميعُها على درجة ممارسةٍ مرتفعةٍ من وجهة نظر المعلّمين.ولا شكّ أنّ هذه النتيجةَ مؤشّرٌ يدعو إلى التفاؤل والثقةِ بقدراتِ المديرين على القيادة والإصلاح المدرسيّ، كما أنّها مؤشّرٌ على الشعورِ بالمسؤوليّة لدى المديرينّ، وامتلاكِهم فهماً كافياً لمسؤوليّاتهم القياديّة وضرورةِ أن يكونوا قدوةً ومثالاً يُحتذى بهم من قِبل أفراد المجتمع المدرسيّ المختلفين، وعلى أنّ لديهم –إلى حدٍّ معقولٍ– بصيرةً أخلاقيّةً يستطيعون بها التمييزَ بين الخيرِ والشرِّ والنافعِ والضارِّ، وهي بصيرةٌ تكوّنت بفعلِ المبادئِ الأخلاقيّة التي تربَّوْا عليها في المجتمع المسلم، فدفعتهم ليكونوا مفاتيحَ خيرٍ. كما يمكنُ الاستدلالُ من هذه النتيجةِ أنّ الإرشاداتِ والضوابطَ والقواعدَ الذهبيّة للقيادة الأخلاقيّة التي تنشرها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة قد آتت أُكُلَها. وتتّفق هذه النتيجةُ مع نتائج دراسات (يحيى، ٢٠١٠؛ الهدبان، ٢٠٠٩؛ الحبسيّ، ٢٠٠٩؛ البشري، ٢٠٠٦؛ يونس، ٢٠٠٦؛ دراوشة، ٢٠٠٣؛ المزروعي، ٢٠٠٣؛ Yildirim & Paştuğ, 2010) ، بينما تختلف عمّا أظهرته دراسة (Helvaci, 2010) .

ويُلاحَظُ من النتيجة السابقة أيضاً انّ أعلى ممارسةٍ للقيادة الأخلاقيّة، من وجهة نظر المعلّمين، ارتبطت بالطلبة، وهو أمرٌ ينسجمُ مع الدور الأساسيّ للمدير بوصفه قائداً تعليميّاً، والمتمثّل بتوفيرِ البيئة النفسيّة والماديّة للطالب المتعلّم.

◄ ثانياً– نتيجةُ السؤالِ الثاني، ونصّه: «هل تختلفُ تقديراتُ معلّمي المدارس الحكوميّة في محافظة القدس لدرجة ممارسة المديرين القيادةَ الأخلاقيّةَ باختلاف جنس المعلّم، ومؤهّله العلميّ، وسنوات خبرته، والمرحلة الدراسيّة التي يُعلّمها، والمديريّة التي يتبع لها؟ » وقد أُجيب عن هذا السؤال من خلال فحص فرضيّات الدراسة.

• نتيجةُ فحص الفرضيّة الأولى، ونصّها: «لا توجد هناك فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسّطات تقديراتِ المعلّمين درجةَ ممارسةِ المديرين القيادةَ الأخلاقيّةَ بحسب جنس المعلّم». وفُحصت الفرضيّة من خلال اختبار (ت) كما يبيّنه الجدول (٣) .

الجدولُ (٣)

نتيجة اختبار (ت) للفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات المعلّمين بحسب جنس المعلّم

المجـال	الجنس	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائيّة
أخلاقيّات المدير تجاه العاملين	أنثى	٣,٨٢	٠,٦٨	٣,٠٤*	٠,٠٠٣
	ذكر	٤,٠٤	٠,٦٧		
أخلاقيّات المدير تجاه الطلبة	أنثى	٣,٩٥	٠,٦٣	٢,٣٧*	٠,٠١٨
	ذكر	٤,١١	٠,٦٣		
أخلاقيّات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحليّ	أنثى	٣,٨١	٠,٦٣	٣,٦٧*	٠,٠٠٠
	ذكر	٤,٠٨	٠,٧٠		
الدرجـة الكليّـة	أنثى	٣,٨٦	٠,٥٩	٣,٢٣*	٠,٠٠١
	ذكر	٤,٠٨	٠,٦٢		

* قيمة (ت) ذات دلالةٍ إحصائيِّة عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥).

ويلاحَظُ من الجدول (٣) أنّ هناك فروقاً ذاتَ دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات المعلّمين بحسب جنس المعلّم، إذ بلغت قيمة (ت) للدرجة الكليّة ٣,٢٣، وكانت دلالتُها الإحصائيّة ٠,٠٠١، ممّا يعني رفضَ الفرضيّة الصفريّة الأولى. كما يُلاحظ أنّ الفروقَ كانت ذاتَ دلالة إحصائيّة أيضاً للمجالات، وكانت جميعُ الفروق لصالح المعلّمين الذكور. ويرى الباحثونّ أنّه ربّما كان المعلّمون أكثر حساسيةً وتشدّداً في تقييمهم لممارسة المديرينَ القيادةَ الأخلاقيّةَ، أو أنّ المعلّماتِ أكثرَ رضا وتسليماً بما يفعله المديرون وأنّهنَّ لا يحملْنَ توقّعاتٍ عاليةً جدّاً نحو المديرين. وتتفق هذه النتيجةُ مع نتيجةِ دراسات كلٍّ من (الحبسي، ٢٠٠٩؛ والبشري، ٢٠٠٧؛ وطرخان، ٢٠٠٣؛ Karaköse, 2007) ، إذ إنّ الفروق فيهما لصالح الذكور، بينما تختلف عن نتيجة دراسة يحيى (٢٠١٠) التي كانت الفروقُ فيها لصالح الإناث، وعن نتائجِ دراستَي عابدين (٢٠١١) ويونس (٢٠٠٦) اللتين لم تُظهرا فروقاً ذات دلالةٍ في استجاباتِ المبحوثين بحسب الجنس.

- نتيجةُ فحص الفرضيّة الثانية، ونصّها: «لا توجد هناك فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةً عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسّطات تقديراتِ المعلّمين درجةَ ممارسةِ المديرين القيادةَ الأخلاقيّةَ بحسب المؤهّل العلميّ للمعلّم». وتمّ فحص الفرضيّة من خلال تحليل التباين الأحاديّ كما يبيّنه الجدولُ (٤) .

الجدول (٤)

نتيجةُ تحليل التباين الأحاديّ للفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات المعلّمين بحسب المؤهّل العلميّ للمعلّم

المجال	مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائيّة
أخلاقيّات المدير تجاه العاملين	بين المجموعات	١,٢٥٨	٠٠٢	٠,٦٢٩	١,٣٥٥	٠,٢٥٩
	داخل المجموعات	١٥٥,٩٩٧	٣٣٦	٠,٤٦٤		
	الكلّي	١٥٧,٢٥٥	٣٣٨			
أخلاقيّات المدير تجاه الطلبة	بين المجموعات	١,٨٥٤	٠٠٢	٠,٩٢٧	٢,٣٤٤	٠,٠٩٨
	داخل المجموعات	١٣٢,٨٧٦	٣٣٦	٠,٣٩٥		
	الكلّي	١٣٤,٧٣٠	٣٣٨			
أخلاقيّات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحليّ	بين المجموعات	١,٧١٩	٠٠٢	٠,٨٦٠	١,٩٠٤	٠,١٥١
	داخل المجموعات	١٥١,٦٧١	٣٣٦	٠,٤٥١		
	الكلّي	١٥٣,٣٩٠	٣٣٨			
الدرجة الكليّة	بين المجموعات	١,٤٩٨	٠٠٢	٠,٧٤٩	٢,٠٢٠	٠,١٣٤
	داخل المجموعات	١٢٤,٥٦٩	٣٣٦	٠,٣٧١		
	الكلّي	١٢٦,٠٦٧	٣٣٨			

يُلاحَظُ من الجدولِ السابق أنّه لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابيّة لاستجابات المبحوثين للدرجة الكليّة وللمجالات، وبالتالي تُقبل الفرضيّة الثانية. ويرى الباحثون أنّ المؤهّلَ العلميّ للمعلّم لم يكن عاملاً مهماً في تكوين رأيه حولَ القيادة الأخلاقيّةِ للمدير، ذلك أنّ الإدراك العامّ لأخلاقيّاتِ الإدارة المدرسيّةِ وعلاقاتِ المدير مع المعلّمين والطلبةِ وأولياءِ الأمور تكوّن بفعل التنشئةِ الاجتماعيّة والتوقّعات الإيمانيّة للمعلّمين والبيئة الدينيّة الحاضنةِ لهم بغضّ النظر عن مؤهّلاتِهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (عابدين، ٢٠١١؛ يحيى، ٢٠١٠؛ الحبسي، ٢٠٠٩؛ البشري، ٢٠٠٧) ، بينما يختلف عن نتائج دراستَي (يونس، ٢٠٠٧؛ Karaköse, 2007) اللتين أظهرتا فروقاً في الاستجابات بحسب المؤهّل العلميّ.

- نتيجةُ فحص الفرضيّة الثالثة، ونصّها: «لا توجد هناك فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسّطات تقديراتِ المعلّمين درجةَ ممارسةِ المديرين القيادةَ

الأخلاقيّةَ بحسب سنوات الخبرة للمعلّم». فحصت الفرضيّة من خلال تحليل التباين الأحاديّ كما يبيّنه الجدول (٥) .

الجدول (٥)

نتيجة تحليل التباين الأحاديّ للفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات المعلّمين بحسب سنوات الخبرة للمعلّم

المجال	مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائيّة
أخلاقيّات المدير تجاه العاملين	بين المجموعات	٠,٣٧٣	٠٠٢	٠١٨٧	٠,٣٩٩	٠,٦٧١
	داخل المجموعات	١٥٦,٨٨٢	٣٣٦	٠,٤٦٧		
	الكلّـي	١٥٧,٢٥٥	٣٣٨			
أخلاقيّات المدير تجاه الطلبة	بين المجموعات	٠,٤٥١	٠٠٢	٠,٢٢٦	٠,٥٦٥	٠,٥٦٩
	داخل المجموعات	١٣٤,٢٧٨	٣٣٦	٠,٤٠٠		
	الكلّـي	١٣٤,٧٣٠	٣٣٨			
أخلاقيّات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحليّ	بين المجموعات	٠,٨٥٠	٠٠٢	٠,٤٢٥	٠,٩٣٦	٠,٣٩٣
	داخل المجموعات	١٥٢,٥٤٠	٣٣٦	٠,٤٥٤		
	الكلّـي	١٥٣,٣٩٠	٣٣٨			
الدرجة الكليّـة	بين المجموعات	٠,٤٨٧	٠٠٢	٠,٢٤٣	٠,٦٥١	٠,٥٢٢
	داخل المجموعات	١٢٥,٥٨٠	٣٣٦	٠,٣٧٤		
	الكلّـي	١٢٦,٠٦٧	٣٣٨			

ويُلاحَظُ من الجدول (٥) أنّ الفروقَ بين المتوسّطاتِ الحسابيّة لاستجابات المبحوثين على الدرجة الكليّة وللمجالات الفرعيّة بحسبِ سنواتِ خبرة المعلّمين ليست ذاتَ دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) ، وبالتالي قُبلت الفرضيّة الثالثة. ويتبيّنُ منَ هذه النتيجةِ أنّ سنوات الخبرة لم تكن عاملاً مؤثّراً في تقييم المعلّمين لقيادة المديرين، ذلك أنّ الاعتبارات التي يعتمدها المعلّمون في تقديراتهم مستمدةٌ من قيَم ثابتة لديهم وثقافة مستقرّة ذات طابع دينيٍّ إسلاميٍّ، ولا تتأثّر بالعلاقات المتبدِّلةَ عاماً بعد عام، وبالتالي فإنّها قابلةٌ للوثوق بها في الحكم على القيادةِ الأخلاقيّةَ للمديرين، وفرةً أو امتناعاً. وتتّفقُ هذه النتيجةُ مع نتائج دراسات (عابدين، ٢٠١١؛ البشري، ٢٠٠٧؛ يونس، ٢٠٠٦؛ Karaköse, 2007) ، بينما تختلفُ عمّا أظهرته نتائجُ دراستَي يحيى (٢٠١٠) والحبسي (٢٠٠٩).

- نتيجةُ فحص الفرضيّة الرابعة، ونصّها: «لا توجد هناك فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لدرجةِ ممارسةِ المديرين القيادةَ الأخلاقيّةَ بحسب المرحلة الدراسيّة التي يُعلّمها المعلّم». وفحصت الفرضيّة من خلال اختبار (ت) كما يبيّنه الجدول (٦) .

الجدولُ (٦)

نتيجة اختبار (ت) للفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات المعلّمين بحسب المرحلة الدراسيّة التي يُعلّم فيها المعلّم

المجـال	المرحلة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائيّة
أخلاقيّات المدير تجاه العاملين	أساسيّة	٣,٨٨	٠,٦٨	١,٢٢٨	٠,٢٢٠
	ثانويّـة	٣,٩٨	٠,٦٨		
أخلاقيّات المدير تجاه الطلبـة	أساسيّة	٤,٠١	٠,٦٣	٠,٥٦٥	٠,٥٧٣
	ثانويّـة	٤,٠٥	٠,٦٤		
أخلاقيّات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحليّ	أساسيّة	٣,٨٦	٠,٦٧	٢,٢٣٣ *	٠,٠٢٦
	ثانويّـة	٤,٠٣	٠,٦٧		
الدرجـة الكليّـة	أساسيّة	٣,٩٢	٠,٦٠	١,٣٥٦	٠,١٧٦
	ثانويّـة	٤,٠١	٠,٦٢		

* قيمة (ت) ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α).

ويُلاحظُ من الجدول (٦) أنّ الفروقَ بين متوسّطات استجابات المعلّمين بحسب المرحلة الدراسيّة التي يُعلّمها المعلّمُ لم تكن ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) على الدرجة الكليّة، وبالتالي يتمّ تُقبل الفرضيّة الرابعة. وأمّا الفروق بين متوسّطات المبحوثين في المجالات الفرعيّة فقد كانت ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ في مجال أخلاقيّات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحليّ فحسب، إذ بلغت قيمة (ت) ٢,٢٣٣ وكان مستوى دلالتها ٠,٠٢٦، وكانت الفروقُ لصالح المرحلة الثانويّة. وإنّ عدمَ اختلافِ المعلّمينَ في تقديرِ ممارسة المديرينَ القيادةَ الأخلاقيّةَ يشيرُ إلى أنّ معلّمي المرحلتين الدراسيّتَين في المدارسِ العربيّة في القدس ينظُرون إلى الضوابط والمؤشّرات الأخلاقيّة في الإدارة المدرسيّة بمنظارٍ واحد، بغضّ النظر عن المرحلة الدراسيّة أو العمريّة لطلبتهم، وقد يكون ذلك لأنّهم يعيشون في بيئاتٍ ثقافيّةٍ واجتماعيّةٍ متجانسة، وبالتالي فلديهم جميعاً ثقافةٌ تنظيميّةٌ مشتركةٌ، أو لأنّهم أُعدوا علميّاً ودراسيّاً واجتماعيّاً في معاهد وجامعاتٍ متجانسةٍ، ولا تنفرد جامعةٌ

بإعداد فلسفيٍّ وأخلاقيٍّ لطلبتها بشكلٍ يميّزها عن غيرها، أو لأنّ المسؤوليّاتِ والمهمات التي يضطلعُ بها مديرو المرحلتَين تكادُ تكونُ متشابهةً، وأنّ المديرينّ يجتهدون بالقيام بالقيادة الأخلاقيّة تلبيةً لتوقّعاتٍ إداريّةٍ ومجتمعيّةٍ متجانسة.

- نتيجةُ فحص الفرضيّة الخامسة، ونصّها: «لا توجد هناك فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسّطات تقديراتِ المعلّمين درجةَ ممارسةِ المديرين القيادةَ الأخلاقيّةَ بحسب المديريّة التي يتبع لها المعلّم». وفُحصت الفرضيّة من خلال اختبار (ت) كما يبيّنه الجدول (٧).

الجدولُ (٧)

نتيجة اختبار (ت) للفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات المعلّمين بحسب المديريّة التي يتبع لها المعلّم

المجـال	المديريّة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائيّة
أخلاقيّات المدير تجاه العاملين	القدس الشريف	٣,٩٩	٠,٦٧	١,٨٤٦	٠,٠٦٦
	ضواحي القدس	٣,٨٦	٠,٦٩		
أخلاقيّات المدير تجاه الطلبة	القدس الشريف	٤,١٠	٠,٦٠	٢,٠٦٢ *	٠,٠٤٠
	ضواحي القدس	٣,٩٦	٠,٦٥		
أخلاقيّات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحليّ	القدس الشريف	٣,٩٨	٠,٦٥	١,٢٩٩	٠,١٩٩
	ضواحي القدس	٣,٨٨	٠,٦٩		
الدرجـة الكليّـة	القدس الشريف	٤,٠٣	٠,٥٩	١,٩٣٠	٠,٠٥٤
	ضواحي القدس	٣,٩٠	٠,٦٢		

* قيمة (ت) ذات دلالةٍ إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

ويُلاحَظُ من الجدولِ (٧) أنّه لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسّطاتِ استجاباتِ المعلّمين بحسب المديريّةً التي يتبعُ لها المعلّمُ على الدرجة الكليّة وللمجالات الفرعيّة، سوى مجال أخلاقيّات المدير تجاه الطلبة؛ وعليه، قُبلت الفرضيّة الخامسة أيضاً. وقد بلغ مستوى الدلالة للدرجة الكليّة ٠,٠٥٤، بينما بلغ لمجال أخلاقيّات المدير تجاه الطلبة ٠,٠٤٠. ولا شكّ في أنّ عدمَ الاختلاف بين المبحوثين بحسب المديريّة أمرٌ متوقّعٌ وينسجم مع نتائج دراساتٍ أخرى (الحسن، ٢٠١٠) ، ذلك أنّ الأنظمةَ والتشريعات والتوقّعات التنظيميّة والإداريّة في كلا المديريّتَين متطابقةٌ، علاوةً على أنّ معاييرَ اختيارِ المديرين وانتقائِهم في المديريّتَين وظروفَ العملِ والبيئاتِ المدرسيّة

والمجتمعيّة فيهما متطابقةٌ أيضاً، بفعلِ تأثيرِ نظام المركزيّة الإداريّة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة ومديريّاتها، غير أنّه لا يتّفق ونتائج دراسات أخرى (سجى، ٢٠١٠) إذ كانت الفروق لصالح مديريّات الجزء الشماليّ في الضفّة الغربيّة.

◄ ثالثاً: نتيجةُ السؤال الثالث، ونصّه: « **ما أبرزُ ممارسات القيادة الأخلاقيّة لمديري المدارس الحكوميّة في محافظة القدس شيوعاً كما يقدّرها معلّموهم، وما أقلّها شيوعاً؟** » وقد أُجيب عن السؤال من خلال المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين ورُتّبت تنازليّا لتقدير أبرز الممارسات القياديّة الأخلاقيّة شيوعاً، ورُتّبت تصاعديّاً لتقدير أقلّها شيوعاً، كما يبيّنه الجدولان (٨) و (٩) . وقد اعتُبرت المتوسّطات الحسابيّة التي بلغت ٤. ٠٠ فأعلى دالّةً على الممارسات الأبرز شيوعاً، بينما اعتُبرت المتوسّطات الحسابيّة الأدنى من ٤. ٠٠ دالّةُ على الممارسات الأقلّ شيوعاً.

الجدول (٨)

أبرزُ ممارسات القيادة الأخلاقيّة شيوعاً لدى المديرين بحسب المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات المعلّمين مرتَّبة تنازليًّ

الرقم	الممارسة (البند الدالّ على الممارسة)	المجال	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
١	يشجّع العمل بروح الفريق	العاملون	٤,٢٥	٠,٨١
٢	يحافظ على أسرار الطلبة التي يطّلع عليها بحكم وظيفته	الطلبة	٤,٢٢	٠,٧٣
٣	يشارك العاملين في مناسباتهم الاجتماعيّة	العاملون	٤,٢١	٠,٨٧
٤	يستقبل أولياء الأمور بالبشاشة والتكريم	أولياء الأمور والمجتمع	٤,٢٠	٠,٧٤
٥	يبني علاقات اجتماعيّة طيبة مع العاملين	العاملون	٤,١٧	٠,٨٣
٦	يعمل على غرس احترام النظام لدى الطلبة	الطلبة	٤,١٧	٠,٨٠
٧	يشجع الطلبة على التعاون	الطلبة	٤,١٧	٠,٧٥
٨	يحرص على الظهور أمام الطلبة بمظهر القدوة	الطلبة	٤,١٦	٠,٨٥
٩	يدعم المعلّم في تدريسه الصفيّ	العاملون	٤,١٢	٠,٧٩
١٠	يهتمّ بالصحة العامّة للطلبة	الطلبة	٤,١١	٠,٧٨
١١	يراعي العدالة في التعامل مع الطلبة	الطلبة	٤,٠٧	٠,٨٦
١٢	ينمّي لدى الطلبة الاعتزاز والافتخار بمبادئهم	الطلبة	٤,٠٦	٠,٨٧
١٣	يقدّم حوافز تشجيعيّة للطلبة المتفوقين	الطلبة	٤,٠٦	٠,٨٣

الرقم	الممارسة (البند الدالّ على الممارسة)	المجال	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
١٤	يفي بالالتزامات التي يتعهّد بها أمام أولياء الأمور	أولياء الأمور والمجتمع	٤,٠٥	٠,٨٣
١٥	يساعد المعلّمين في إزالة العقبات التدريسيّة	العاملون	٤,٠٥	٠,٨١
١٦	يحرص على توجيه المعلّمين توجيهاً هادياً	العاملون	٤,٠٤	٠,٨٤
١٧	يساعد في تطوير كفاءة المعلّمين الجدد	العاملون	٤,٠٣	٠,٨٨
١٨	يحترم أحاسيس الطلبة ومشاعرهم	الطلبة	٤,٠٢	٠,٨٨
١٩	يتقبل آراء أولياء الأمور ووجهات نظرهم	أولياء الأمور والمجتمع	٤,٠٢	٠,٨٥
٢٠	يعمل على تعميق الإحساس بقيمة الملكيّة العامّة لدى أفراد المجتمع	أولياء الأمور والمجتمع	٤,٠٢	٠,٧٩
٢١	يتجنّب معاقبة الطلبة بشكل يُعرّضهم للسخريّة	الطلبة	٤,٠١	٠,٩٠
٢٢	يختار أساليب تربويّة مناسبةً لحلّ مشكلات الطلبة	الطلبة	٤,٠١	٠,٨٥

ويُلاحظُ من الجدولِ (٨) أنَّ أوّل البنودِ الدالّةِ على ممارسة القيادة الأخلاقيّةِ بشكلٍ عامٍّ ارتبطَ بمجالِ أخلاقيّات المديرِ تجاه العاملينَ، إذ جاء تشجيعُ العملِ بروحِ الفريقِ في المرتبة الأولى بمتوسّط حسابيٍّ بلَغَ ٤,٢٥؛ كما يُلاحَظُ من خلال الممارساتِ المتنوّعةِ الواردةِ في الجدول أنّ أكثرَها جاء مرتبطاً بمجال الطلبة إذ تضمّنَ الجدولُ إحدى عشرة ممارسةً ذاتَ علاقةٍ بالقيادة الأخلاقيّة في هذا المجال، وتدورُ حول المحافظةِ على أسرارِ الطلبةِ وتشجيعِهم على التعاونِ واحترامِ النظام، وإظهارِ القدوة لهم، والاهتمامِ بصّحتهم، والعدلِ في التعاملِ معهم، واحترامِ مشاعرِهم، وهي أمورٌ يمكنُ من خلالِها –إلى حدٍّ معقول– الاستدلالُ بأنَّ هناك بُعداً إنسانيّاً لدى المدير، وسعياً لأن يتمثّلَ قيادةً تعليميّةً تحويليّةً محمودةً، كما أنّها تنسجمُ مع توجّهاتِ وزارة التربية والتعليم العالي وتعليماتها بخصوصِ القيادة المدرسيّة (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٠) . ويلي ذلك الممارساتُ المرتبطةُ بمجال العاملينَ من خلال سبعِ ممارساتٍ عاليةِ الشيوع وتدور حول مشاركةِ المعلّمين في مناسباتهم الاجتماعيّة، وبناءِ علاقاتٍ اجتماعيّةٍ معهم، ودعم المعلّم في تدريسِه الصفيِّ، ومساعدةِ المعلّمين في إزالة العقباتِ التدريسيّة وتوجيههم وتطويرهم، وهي ممارساتٌ تدلّ على امتلاك المديرِ رؤيةً واضحةً، وعلى سعيه أيضاً لأن يتمثّلَ قيادةً تعليميّةً تحويليّةً (D-frense & Mckenzie, 2009; Sergiovanni, 1990) الأمر الذي يساعدُ في تعزيزِ تحقيقِ تعليم وتعلّم نوعيٍّ (يحيى، ٢٠١٠؛ Easley, 2009) . وفي المقابل، فقد كانت ممارساتُ القيادةِ الأخلاقيّة المرتبطةُ بمجال أولياء الأمور والمجتمعِ المحليّ أقلَّ الممارساتِ عدداً في الممارساتِ كثيرةِ الشيوع، إذ بلغ عددُها أربعَ ممارساتٍ فقط، ولعلّ السببَ في ذلك هو

أنّ المدارسَ الحكوميّةَ مدارسُ عامّةٌ مجانيّةٌ قد يقلّ فيها الحرصُ على تسويق الخدماتِ المدرسيّةِ والعلاقاتِ العامّة وكسب ودّ أولياءِ الأمور ورضاهم مقارنةً مع المدارسِ غيرِ الحكوميّة.

وأمّا أقلّ ممارسات المديرين القيادةَ الأخلاقيّة من وجهة نظر المعلّمين، فقد حُسبت من خلال المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات المعلّمين، ورُتِّبت تصاعديّاً من الأقلّ ممارسةً كما يبيّنه الجدول (٩) .

الجدول (٩)

أقلّ ممارسات القيادة الأخلاقيّة شيوعاً لدى المديرين بحسب المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات المعلّمين مرتَّبة تصاعديًّ

الرقم	الممارسة (البند الدالّ على الممارسة)	المجال	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
١	يتقبّل النقد من العاملين	العاملون	٣,٥٩	٠,٨٨
٢	يشرك مختصّين من أولياء الأمور لإلقاء محاضرة عامّة	أولياء الأمور والمجتمع	٣,٦١	١,٠١
٣	يعبّر عن نقده للعاملين بهدوء	العاملون	٣,٦٣	١,٠٥
٤	يضبط نفسه عند حدوث تجاوزات غير مقصودة من العاملين	العاملون	٣,٦٧	١,٠٢
٥	يُشرك أولياء الأمور في رسم السياسات التربوية في المدرسة	أولياء الأمور والمجتمع	٣,٧١	١,٠٧
٦	يعدّ برامج علاجيّة خاصّة لذوي صعوبات التعلّم	الطلبة	٣,٧٢	١,٠٠
٧	يتشاور مع المعلّمين قبل اتخاذ القرار	العاملون	٣,٧٥	١,٠٧
٨	يثق بالعاملين	العاملون	٣,٧٩	٠,٩٩
٩	يتجنب محاباة أولياء الأمور لنفوذهم ومراكزهم الاجتماعية	أولياء الأمور والمجتمع	٣,٧٩	١,٠٢
١٠	يعمل على تقليل الفجوة بين طموحات العاملين وأهداف المدرسة	العاملون	٣,٨١	٠,٨٧
١١	يوزع الواجبات على العاملين في المدرسة بعدالة	العاملون	٣,٨١	١,٠٣
١٢	يهيئ المناخ المدرسيّ المناسب لزيادة دافعيّة الأداء	العاملون	٣,٨٤	٠,٨٨
١٣	يستبعد أثر العلاقات الشخصية مع العاملين عند إصدار القرارات التي تخصّهم	العاملون	٣,٨٤	١,٠٥
١٤	يعمل على معالجة مشكلات العاملين	العاملون	٣,٨٥	١,٠١
١٥	يشرك الطلبة في تنظيم الرحلات والأنشطة المختلفة	الطلبة	٣,٨٧	٠,٩٩
١٦	يدرس أوضاع الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلّم	الطلبة	٣,٨٨	٠,٩٠

الرقم	الممارسة (البند الدالّ على الممارسة)	المجال	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
١٧	يعتمد على معايير واضحة في تقييم أداء العاملين	العاملون	٣,٩٠	٠,٩٥
١٨	يُفعّل مجلس الآباء للمساهمة في حلّ المشكلات المدرسيّة	أولياء الأمور والمجتمع	٣,٩١	٠,٩٥
١٩	يسعى لحلّ الخلافات وللإصلاح بين العاملين	العاملون	٣,٩٣	٠,٩٢
٢٠	يقدّم تقريراً دوريّاً عن الطالب لوليّ أمره	أولياء الأمور والمجتمع	٣,٩٣	٠,٩٢
٢١	يتجنّي المحاباة في معاملته الطلبة	الطلبة	٣,٩٤	١,٠٠
٢٢	يتيح الفرصة للطلبة للتعبير عن آرائهم من خلال المجالس المدرسيّة	الطلبة	٣,٩٤	٠,٩٥
٢٣	يُشجّع العاملين على متابعةِ ما يستجدّ في تخصّصاتهم	العاملون	٣,٩٤	٠,٨٩
٢٤	يُشجّع المعلّمين على الإبداع والتجديد في التعليم	العاملون	٣,٩٥	٠,٩١
٢٥	يدعو أولياءَ الأمور لحضور برامج المدرسة وأنشطتها	أولياء الأمور والمجتمع	٣,٩٥	٠,٨٨
٢٦	يُشعر العاملين بأهميّة أدوارهم للصالح العامّ	العاملون	٣,٩٦	٠,٨٨
٢٧	يُوفّر كافّة المصادر اللازمة للعاملين لتنفيذ البرامج التربويّة على أكمل وجه	العاملون	٣,٩٦	٠,٨٧
٢٨	يعقدُ لقاءاتٍ منتظمةً بين المدرسة والمجتمع المحليّ	أولياء الأمور والمجتمع	٣,٩٦	٠,٨٦
٢٩	يعتنب بدراسة حالات الطلبة الخارجين على النظام	الطلبة	٣,٩٦	٠,٨٥
٣٠	يحرص على تقديم خدماتٍ للمجتمع المحليّ من خلال المدرسة	أولياء الأمور والمجتمع	٣,٩٧	٠,٩٠

ويُلاحَظُ من الجدولِ (٩) أنَّ ممارساتِ القيادةِ الأخلاقيّة قليلةِ الشيوعِ ارتبطت بشكلٍ أساسيٍّ بمجالِ العاملين، إذ بلغ عددُ الممارسات فيه ١٦ ممارسةً، ثمّ مجالِ أولياء الأمور بمجموع ٨ ممارساتٍ (إشراك مختصصين بإعطاء محاضرات في المدرسة، وإشراك أولياء الأمور في رسم السياسات المدرسيّة، وتجنّب محاباة نفوذهم الاجتماعيّ، وتفعيل مجالس الآباء والمعلّمين، ودعوة أولياء الأمور لحضور برامج المدرسة وأنشطتها، وعقد لقاءات منتظمةً مع المجتمع المحليّ، وتقديم خدمات للمجتمع المحليّ) ، ثمّ مجالِ الطلبة من خلال ستّ ممارسات فحسب. ويُلاحظ أنّ الممارساتِ قليلةَ الشيوعِ في مجالِ العاملينَ ذاتُ طابعٍ وجدانيٍّ وقِيَميٍّ (تقبّل النقد، والهدوء، والثقة، وضبط النفس) ، وذاتُ صلةٍ بالثقافةِ التنظيميّةِ (تقليل الفجوة بين العاملين وأهداف المدرسة) والعدالةِ التنظيميّةِ والموضوعيّةِ في المدرسة، والتنمية المهنيةّ (متابعة المستجدّات والإبداع والتجديد) . ويرى الباحثون أنّ عدمَ شيوعِ هذه الممارسات كثيراً لا يعطي مؤشّراً جيّداً على صحّةٍ منظّميّةٍ جيدةٍ أو قيادةٍ

أخلاقيّة متميّزة (طاهر، ٢٠٠٧؛ المزروعيّ، ٢٠٠٣)، على الرغم من أنّ نتيجةَ السؤال الأوّل أظهرت تقديراً مرتفعاً لممارسة القيادة الأخلاقيّة. وقد يكونُ السببُ في ذلك هو ضغوط العملِ وكثرة الأعباء الملقاة على كاهلِ المديرين، ممّا قد يدفعهم إلى التوتّر والحساسيّة الشديدة ومجاملة بعض العاملينَ وتقريبهم دونَ غيرهم. وهذا سيكون له أثرٌ سلبيّ على العاملينَ أنفسهم، فيتدنّى رضاهُم الوظيفيُّ، وأداؤهُم المهنيُّ، ويزداد القلقُ والتوتّرُ ونزاعُ العمل لديهم (عابدين، ٢٠٠٥).

وتدلّ النتيجةُ المرتبطةُ بممارسات القيادة الأخلاقيّة في مجالِ أولياء الأمور والمجتمع المحليّ على أنّ المديرينَ ليسوا منفتحينَ بشكلٍ كافٍ في علاقاتِهم مع أولياءِ الأمورِ وقياداتِ المجتمعِ المحليِّ، وليسوا جادّينَ في تحقيقِ شراكةٍ حقيقيّةٍ معهم في إدارة المدرسة، أو في جعل مدارسهم مدارسَ مجتمعيّةً ذكيّة، وهو أمرٌ ينسجم مع ما أشارت إليه دراسة عابدين ويوسف (٢٠١١) من ضعف نسبيٍّ في الشراكة بين إدارة المدرسة والمجتمع المحليّ. وقد يكون السببُ في ذلك هو البيروقراطيّة والمركزيّة في المدارسِ الحكوميّة، وعدم تدرّبِ المديرينَ على المخاطرةِ والخروج عن المألوف، أو اقتناع المديرين بعدم حاجتهم لتسويقِ خدماتِهم وزيادةِ الإقبالِ على مدارسِهم. ولا ريبَ أنَّ ترجمةَ المبادئ والقواعدِ الأخلاقيّة إلى واقعٍ تطبيقيٍّ يلزمها تدرّبٌ على ممارسة الأخلاقيّات المرتبطةِ بالعمل المدرسيّ، ذلك أنّ السلوكيّاتِ الأخلاقيّة يمكنُ أن تكتَسبَ بالممارسة والتدرّب والتعوّد، حتى تصبح ملازمةً للمديرِ في سلوكه القياديّ، وقد ورد في الأثر أنّه إنَّما العلمُ بالتعلّمِ والحُلمُ بالتحلّم.

التوصيات:

بناءً على نتائجِ الدراسة، يوصي الباحثونَ بما يأتي:

١. أن يوليَ المديرونَ العاملينَ اهتماماً أكبر ممّا عليه الحال حاليّاً، وبخاصة وأنّ أكبر عددٍ من ممارسات القيادةِ الأخلاقيّة الأقلّ شيوعاً ارتبطت بهذا المجال؛ وبشكلٍ خاصٍّ فإنّ المديرينَ مطالبون بالحرصِ على العدالةِ والموضوعيّةِ في توزيع الأعباء والتكاليفِ على العاملينَ وفي تقويمهم، وتقبّلِ نقدِهم، والهدوءِ وضبطِ النفس معهم، وإظهارِ الثقة بهم، ومشاورتهم قبل اتخاذ القرارات، وتهيئةِ مناخٍ مدرسيّ محفّزٍ للتجديد والإبداع، والعملِ على حلّ مشكلاتهم وخلافاتهم.

٢. أن يهتمّ المديرونَ بتحقيقِ شراكةٍ فاعلةٍ مع أولياءِ الأمورِ والمجتمع المحليّ بوصفِ ذلك مدخلاً للتأثير في أولياء الأمور، وكسبِ ودّهم، وزيادةِ تقبّلِهم للمدرسة، إدارةً وتعليماً؛ وبشكلٍ خاصٍّ فإنَّ المديرينَ مطالبون بإشراكِ أولياء الأمور ومؤسّسات المجتمع المحليّ في الإدارة المدرسيّة، من حيثُ رسمُ سياساتِها وتخطيطِ برامجِها وأنشطتها، والاهتمامِ

بتقديم خدماتٍ للمجتمع المحليّ من خلال المدرسة.

٣. أن يهتمّ المديرونَ بتنميةِ المسؤوليّة الفرديّة المباشرة والحسّ الإيمانيّ في تكوينِهم الأخلاقيّ في القيادةِ المدرسيّة، من خلالِ استحضارِ عظَمِ الأمانةِ والمسؤوليّةِ التي يحملونها، والمسؤوليّة عن السلوكِ القياديّ الذي يمارسُونَه، تمثّلاً بقولِ **الله** عزَّ وجلَّ: ﴿**يَوْمَئذٍ تُعْرَضُوْنَ لا تَخْفَى مِنْكُمْ خَافِيَةٌ**﴾ (الحاقّة: الآية ١٨)، وقولِه عزَّ وجلَّ: ﴿**وَعَنَتِ الوُجُوْهُ لِلحَيِّ القَيّوُم وَقَدْ خَابَ مَنْ حَمَلَ ظُلْمَاً**﴾ (طه: الآية ١١١).

٤. أن تهتمَّ وزارةُ التربية والتعليم العالي بتعزيز القيادة الأخلاقيّة للمديرين الحاليّين من خلال التأكيد على اعتبارِ الممارسة الأخلاقيّة جزءاً أساسيّاً من تقييم المديرين وترقيَتِهم، وبتكوينِ البُعد الأخلاقيّ في برامج إعداد المديرين، وباعتبار امتلاكَ الضوابط الأخلاقيّة مكوّناً أساسيّاً لها، ومعياراً أساسيّاً لاختيارِ المديرين وتعيينِهم لاحقاً.

٥. أن تُدرس درجة أو مستوى فهم المديرينَ لأسسِ القيادةِ الأخلاقيّةِ ومتطلّباتها، وعلاقةِ ممارسةِ المديرينَ القيادةَ الأخلاقَيّةَ بالالتزام الدينيّ لديهم.

٦. ضرورة إجراء مماثلةٍ (ممارسة القيادة الأخلاقيّة) في محافظاتٍ أخرى في الوطنِ الفلسطينيِّ، لمقارنة النتائج مع بعضها، والاطمئنانِ إلى دلالاتِ النتائجِ العمليّة.

المصادر والمراجع:

أولا – المراجع العربية:

١. إغبارية، خالد. (٢٠٠٥) . «المبادئ الإداريّة التربويّة المتضمّنة في كتاب المغازي من صحيح البخاريّ». رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

٢. بخاري، سلطان. (٢٠١٠) . التكوين الأخلاقيّ للإداريّ المسلم. مجلّة جامعة أمّ القرى للعلوم التربويّة والنفسيّة، ٢ (١) ، ٢٨٧– ٣٣٨.

٣. البشري، قدريّة. (٢٠٠٦) . درجة التزام مديري المدارس الثانويّة في دولة الإمارات العربيّة المتحدة بأخلاقيّات المهنة من وجهة نظر معلّمي مدارسِهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

٤. البيهقيّ، أبو بكر محمّد. (١٣٥٤هـ) . السنن الكبرى. حيدر أباد: دائرة المعارف العثمانيّة.

٥. الحبسي، رضيّة. (٢٠٠٩) . «واقع ممارسات القيادة الأخلاقيّة في مدارس التعليم الأساسيّ للصفوف (٥– ١٠) بسلطنة عُمان». رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمَان.

٦. الحريري، رافدة. (٢٠٠٧) . التخطيط الاستراتيجيّ في المنظومة المدرسيّة، ط١. عمّان: دار الفكر.

٧. الحسن، مي. (٢٠١٠) . درجتا المساءلة والفاعليّة الإداريّة والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكوميّة الثانويّة ومديراتها في محافظات الضفّة الغربيّة من وجهة نظر العاملين في مديريّات التربية والتعليم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنيّة، نابلس، فلسطين.

٨. حمادات، محمّد حسن. (٢٠٠٦) . قِيَم العمل والالتزام الوظيفيّ لدى المديرين والمعلّمين في المدارس، ط١. عمّان: دار حامد للنشر والتوزيع.

٩. الحياريّ، محمود وعبد الحمبد، رشيد. (١٩٨٤) . أخلاقيّات المهنة، عمّان: دار الفكر.

١٠. دراوشة، سامح. (٢٠٠٤) . برنامجُ تدريبيٌّ مقترح لتنمية أخلاقيّات المهنة لمديري المدارس الحكوميّة في الأردن في ضوء احتياجاتهم التدريبيّة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

١١. سليمان، عرفات. (١٩٨٨) . الإدارة المدرسيّة في ضوء الفكر الإداريّ الإسلاميّ المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.

١٢. شفيق، محمّد. (٢٠٠٧) . تطبيقات العلوم السلوكيّة في مجال القيادة، ط١. القاهرة: شركة نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٣. طاهر، علوي. (٢٠٠٧) . الأنموذج القياديّ التربويّ الإسلاميّ، ط١. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٤. طرخان، عبد المنعم. (٢٠٠٣) . واقع أخلاقيّات العمل الإداريّ لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدوليّة في الأردن وعلاقته بسلوكهم القياديّ. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

١٥. الطويل، هاني. (١٩٩٩) . الإدارة التعليميّة: مفاهيمٌ وآفاق، ط١. عمّان: دار وائل.

١٦. عابدين، محمّد عبد القادر. (٢٠١١) . مستوى الثقافة التنظيميّة في المدارس الثانويّة في محافظة القدس كما يقدّرُه الإداريّون والمعلّمون. مقدّمة للنشر إلى مجلّة العلوم التربويّة والنفسيّة، جامعة البحرين.

١٧. عابدين، محمّد عبد القادر. (٢٠٠٥) . الإدارة المدرسيّة الحديثة، ط١ (الإصدار الثاني) . عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٨. عابدين، محمّد ويوسف، أحمد. (٢٠١١) . تقديراتُ مديري مدارس محافظة رام الله والبيرة واقعَ مشاركةَ مؤسّسات المجتمعِ المحليّ في الإدارة المدرسيّة والمشاركةَ المأمولة فيها. مجلّة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيّة) ، ٢٥ (٤) ، ٩٦٥-١٠٠٤.

١٩. عماد الدين، منى. (٢٠٠٦) . آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربيّة بالإفادة من التجارب والنماذج العالميّة المعاصرة، ط١. عمّان: مركز الكتاب الأكاديميّ.

٢٠. العياصرة، علي والفاضل، محمّد. (٢٠٠٦) . الاتصال الإداريّ وأساليب القيادة الإداريّة في المؤسّسات التربويّة، ط١. عمّان: دار الحامد.

٢١. الغالبي، طاهر والعامري، صالح. (٢٠٠٥) . المسؤوليّة الاجتماعيّة وأخلاقيّات الأعمال، ط١. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

٢٢. الغزالي، أبو حامد. (المتوفّى ٥٠٥هـ). إحياء علوم الدين. بيروت: دار المعرفة.

٢٣. غوشة، زكي. (١٩٨٣). أخلاقيّات الوظيفة في الإدارة العامّة، ط١. عمّان: مطبعة التوفيق.

٢٤. كوبر، تيري. (٢٠٠١). الإداريّ المسؤول: مدخل أخلاقيّ للدور الإداريّ (ترجمة: معدّي آل مذهب). الرياض: إدارة النشر العلميّ والمطابع.

٢٥. محمّد، علي حسين. (٢٠٠٤). الأخلاقيّات والإدارة: قراءات ورؤى. المجلّة العربيّة للعلوم الإداريّة، ١١ (١)، ٦٧– ٦٩.

٢٦. مرعي، توفيق وبلقيس، أحمد. (١٩٩٣). أخلاقيّات مهنة التعليم. مسقط: شركة مطبعة عُمان ومكتبتها المحدودة.

٢٧. المزجاجي، أحمد. (١٩٩٤). أخلاقيّات المدير المسلم في الإدارة العامّة. مجلّة كليّة الشريعة والدراسات الإسلاميّة، ٩ (٢٤)، ٢٤٧– ٢٨٨.

٢٨. المزروعي، خميس. (٢٠٠٣). مدى التزام مديري المدارس الثانويّة بأخلاقيّات المهنة من وجهة نظر الهيئات الإداريّة والتدريسيّة بسلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان.

٢٩. نجم، نجم. (٢٠٠٥). أخلاقيّات الإدارة في عالم متغيّر. القاهرة: المنظّمة العربيّة للتنمية الإداريّة.

٣٠. الهدبان، إسلام. (٢٠٠٩). درجة الالتزام بممارسة المدوّنة الأخلاقية في السلوك الإداريّ لدى مديري المدارس الأساسيّة في مديريّات تربية عمّان الكبرى. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيّة، عمّان، الأردن.

٣١. وزارة التربية والتعليم العالي. (٢٠١٠). صفات القائد الناجح (نشرة رقم ٦/ ١ أ). وزارة التربية والتعليم العالي، رام الله، فلسطين.

٣٢. يحيى، سجى. (٢٠١٠). درجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الثانويّة الفلسطينيّة بأخلاقيّات مهنة الإدارة المدرسيّة من وجهة نظر معلّمي مدارسهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنيّة، نابلس، فلسطين.

٣٣. يونس، أسامة. (٢٠٠٦). درجة ممارسة مديري المدارس الثانويّة في الأردن لأخلاقيّات الإدارة المدرسيّة من منظور إسلاميٍّ من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمّانً العربيّة للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

ثانيا – المراجع الأجنبية:

1. *Aydin, I. & Karaman, Y. (2008) . Principals' opinions of organizational justice in elementary schools in Turkey. Journal of Educational Administration, 46 (4) , 497- 513.*
2. *Begley, P. & Wong, K. (2001) . Multiple perspectives on values and ethical leadership. International Journal of Leadership in Education, 4 (4) , 293- 296.*
3. *Bowers, T. (2009) . Connections between ethical leadership behavior and collective efficacy levels as perceived by teachers. (Doctoral dissertation, Ashland University) .*

   http:// rave. ohiolink. edu/ etdc/ view?acc_num=ashland1236110353
4. *Brown, M. (2007) . Misconceptions of ethical leadership: How to avoid potential pitfalls. Organizational Dynamics, 36 (2) , 140- 155.*
5. *The Center for Ethical Leadership. (2007) . Ethical Leadership. (Available online: www. ethicalleadership. org/ philposophies/ ethical- leadership)*
6. *The Center for Future of Teaching and Learning. (2010) . Ready to succeed in the classroom: Summary report. The Center for Future of Teaching and Learning, Santa Cruz, CA.*
7. *Ciulla, J. (2004) . Ethics: The heart of leadership (2nd edition) . Westport, CT: Praeger.*
8. *Cosner, S. (2009) . Building organizational capacity through trust. Educational Administration Quarterly, 45 (2) , 248- 291.*
9. *Davies, B. & Ellison, L. (2005) . School leadership in the 21st century: Developing a strategic approach (2nd edition) . Oxford, UK: Routledge-Taylor & Francis Group.*
10. *Dufrense, P. & Meckenzie, A. (2009) . Culture of ethical leadership. Principal Leadership, 10 (2) , 36- 39.*
11. *Easley, J. (2008) . Moral school building leadership. Journal of Educational Administration, 46 (1) , 25- 38.*
12. *Fowler, D. (2010) . The ethics of educational leadership. Academic Leadership, 8 (3) . www. academicleadership. org/ issues/ Summer-2010*
13. *Fulmer, R. (2004) . The challenge of ethical leadership. Organizational Dynamics, 33 (3) , 307- 317.*

14. *Hall, D. (2009) . Balancing accountability and ethics: A case study of an elementary school principal. (Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin) .*

www. proquest. com/ en- Us/ products/ dissertations/ individuals. shtml.

15. *Helvaci, M. (2010) . The level of the primary school administrators' ethical leadership behavior. Journal of World of Turks, 2 (1) , 391- 410. (Available online:*

www. diewelt- dertuerken. de/ index. php/ ZfWT/ article/ view/ 108/ hevaci

16. *Karaköse, T. (2007) . High school teachers' perceptions regarding principals' ethical leadership in Turkey. Asia Pacific Education Review, 8 (3) , 464- 437.*

17. *Lashway, L. (1996) . Ethical leadership. ERIC Digest, ED468658. (Available online: www. eric. ed. gov/ searchdb/ index. html.*

18. *Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005) . A review of transformational school leadership research 1996- 2005. Leadership and Policy in Schools, 4, 177- 199.*

19. *Mirk, P. (2009) . Ethics by example. Principal leadership, 10 (2) , 18- 23.*

20. *Moorhouse, J. (2002) . Desired characteristics of ethical leaders in business, educational, governmental, and religious organizations in East Tennessee: A Delphi study. (Doctoral dissertation, East Tennessee State University) . (Available online: http:// etd- submit. etsu. edu/ etd/ theses/ available/ etd- 0820102- 164856/ unrestricted/ MoorhouseJ090602f. pdf)*

21. *Pingle, T. & Cox, E. (2006) . Leadership practices of elementary school principals, Academic Leadership, 4 (2) .*

www. academicleadership. org/ issues/ Spring- 2006

22. *Ponn, C. & Tennakoon, G. (2009) . The association between ethical leadership and employee outcomes: The Malaysian case. Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies, 14 (1) , 79- 83.*

23. *Renner, J. (2006) . Values: The key to effective ethical leadership.*

www. evancarmicheal. com/ Leadership/ 2011/ Values- The- Key- to- Effective- Ethical- Leadership. html

24. *Ryan, L. (2000) . Moral aspects of executive leadership: Searching for a new leadership paradigm. International Journal of Value- Based Management, 13, 109- 122.*

25. *Sagnak, M. (2010) . The relationship between transformational school leadership and ethical climate. Educational Sciences Theory and Practice, 10 (2) , 1135- 1152.*

26. *Schulte, L. (2009) . Ethical leadership: What does it look? (ERIC document EJ859472) .*

27. *Sergiovanni, T. (1990) . Adding value to leadership gets extraordinary results. Educational Leadership, 47 (8) , 23- 27.*

28. *Strike, K. (2006) . Ethical leadership in schools: Creating community in an environment of accountability. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.*

29. *Whisenant, W. ; Pedersen, P. ; & Clavio, G. (2010) . Analyzing ethics in the administration of interscholastic sports: Three key gender- related dilemmas faced by educational leaders. Educational Management Administration and Leadership, 38 (1) , 107- 118.*

30. *Wilken, C. & Walker, K. (2008) . Ethical issues in building and maintaining coalitions: A 10- step decision making model for choosing between right and right. www. edis. ifas. ufl. edu/ fy664.*

31. *Yildirim, A. & Baştuğ, I. (2010) . Teachers' views about ethical leadership behaviors of primary school directors. Procedia: Social and Behavioral Sciences, 2 (2) , 4109- 4114. (Available online: www. sciencedirect. com)*

32. *Yilmaz, E. (2010) . The analysis of organizational creativity in schools regarding principals' ethical leadership characteristics. Procedia: Social and Behavioral Sciences, 2 (2) , 3949- 3953.*
(Available online: www. sciencedirect. com)

العوامل المؤثرة في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة

د. أحمد القرعان*

* المركز الريادي للطلبة المتفوقين والموهوبين/ وزارة التربية والتعليم الأردنية/ عمان/ الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العوامل المؤثرة في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة، ولتحقيق ذلك طوَّر الباحث أداة اعتمدت على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، ووزعت على عينة مكونة من (٢٦٦) معلماً ومعلمة من معلمي مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة. وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي لجميع العوامل المتعلقة ببقاء المعلم في مهنة التدريس (الصفية والشخصية والعائلية والاجتماعية والمدرسية) ، كان (٢,٥٣٨) وبدرجة كبيرة، وتوصلت الدراسة أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وفقا لأثر الجنس في العوامل الاجتماعية، والشخصية والعائلية، والصفية والمدرسية لصالح الإناث. وكذلك وجود فروق وفقاً لأثر الخبرة في العوامل الشخصية والعائلية، ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة ٢٤ سنة فأكثر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وفقاً للعوامل الاجتماعية والصفية والمدرسية. أخيراً توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متغير العمر والعوامل الصفية.

Abstract:

This study aimed at invistigating the factors that affect the retaining of teachers in the directorate of education in Irbid 3 area. To achieve this, a questionnaire was developed by the researcher depending on the previous literature and studies. A sample of (266) teachers (Male and Female) was chosen.

It was found that the mean of the items of the whole interactions that related to retaining of teachers (class, personal and family, social and school) was (2. 538) in a high degree. The study also showed that there were statistical differences at the level (0. 05) according to the gender variable at social, family and personal, class and school factors, in favour of females. In addition there were statistical differences at the level (0. 05) according to the variable of experience at family and personal factors, in favour of teachers who have an experience over (24) years, but there were no statistical differences according to the social, class and school factors. Finally it was shown that there was a relationship between the age variable and the class factors at the level (0. 05) .

مقدمة:

إن مهنة التدريس موجودة منذ القدم، وستظل الحاجة إليها قائمة طالما أن هناك قديماً وحديثاً، وكبيراً وصغيراً، وهيئة تدريسية أكثر خبرة، وآخرين أقل خبرة يحتاجون إلى تعليم وتوجيه وإرشاد.

ويعد الدخول في التعليم ذي الجودة العالية حقاً من حقوق الإنسان الرئيسة في جميع أنحاء العالم، واستقرار المعلم في المؤسسات التربوية العامة والخاصة في المدرسة مطلب رئيس للمجتمع والدولة. ويؤدي المعلم دوراً مهماً مباشراً في التقدم العلمي والأكاديمي للطلبة، إذ توجد علاقة إيجابية بين رضا المعلم وإنجاز الطلبة، فكلما كان إنجاز الطلبة مرتفعاً، كانت معنويات المعلم عالية، مما يقود إلى بقائه في مهنة التعليم (Goodlad, 1984)

ويقود الاستمتاع بالعمل إلى الاحتمال القوي في الانخفاض الكبير في نسبة ترك الموظف لوظيفته مما يعني أن الرضا الوظيفي يتصل بشكل كبير بدرجة الاستمتاع في الوظيفة. Battersby (etal, 1990) . أما عدم الرضا، فإنه يترك أثراً كبيراً في أداء المؤسسة التعليمية وفعاليتها، وينقص الجهد الذي يبذله الموظف، وهذا يقود، في كثير من الحالات إلى ترك المؤسسة التعليمية.

وبالنسبة إلى أي عمل أو منظمة، فإن الظروف التي يعمل فيها الموظف تؤدي دوراً مهماً في رضاه وبقائه في العمل، مما ينعكس إيجاباً على عطائه، ومن ثم على المؤسسة جميعها، ففي حين تركز المؤسسة غالباً على رضا الموظف، فان العديد من المدارس تناضل من أجل تقديم أفضل ظروف العمل لتحافظ على سعادة معلميها وبقائهم فيها. إن ترك المعلمين وحدهم في غرفة صفية مغلقة أبوابها، وحرمانهم من وجود مواد أساسية للقيام بعملهم، وغمرهم في واجبات ليست ضرورية، وعدم إشراكهم بالقرارات المدرسية لا تخدم العملية التعليمية، إن مثل هذه الظروف كفيلة بعدم رضا المعلم وسعادته، وتركه يواجه صعوبات كثيرة داخل أسوار المدرسة وخارجها، ومن ثم صعوبة بقائه في المهنة (Eric hirsch , 2005) .

لقد بذل الاقتصاديون وعلماء النفس جهداً كبيراً من أجل تنوير المؤسسات التعليمية لتزويد الطلبة بالعلم والمعرفة، وتخريجهم ورفد المجتمعات بهم في جميع الميادين في أقطار العالم، ويعد المعلم هنا هو الفاعل الرئيس الذي يقوم بهذه المهمة (Buchman and Hannum, 2001) .

تعد المحافظة على بقاء المعلم المؤهل في مهنة التدريس هي الأصعب (Sergent and Emily Hannum, 2005) إذ يوجد العديد من الحواجز التي يواجهها المعلم خلال رحلته في الخدمة في مهنة التعليم، سواء أكانت هذه الحواجز نابعة من المجتمع أم من الظروف الداخلية المحيطة بمهنة التدريس، كالغرفة الصفية والبيئة المدرسية والسياسة التربوية المتبعة وغيرها. ويمكن النظر إلى رضا المعلم عن المهنة والبقاء فيها من خلال إدراكه أن مهنة التعليم هي المهنة المثالية له، وهي المهنة التي تحقق رغبته.

تؤدي ظروف العمل دوراً مهماً في تعزيز بقاء المعلم في مهنة التدريس إذ يذكر (Eric Hirsch , 2005) أنه لابد من توافر العديد من الظروف حتى يكون المعلم راغباً في المهنة:

♦ توافر وقت مبرمج كل يوم للمعلمين للتركيز على تطورات المنهاج الناجح، والإدارة الصفية والاستراتيجيات من أجل توفير تعليم متميز للطالب الناجح.

♦ وجود عدد حصص مناسب يسمح للمعلم بتقديم الحاجات التعليمية لجميع الطلاب.

♦ عدم إعطاء المعلم واجبات كثيرة تبعده عن الهدف السامي لوظيفتهم وهو تعليم الطلبة.

♦ تزويد جميع المعلمين بخطة واضحة طوال العام الدراسي.

♦ توفير مشرفين ذوي كفاءة عالية، وخاصة للمعلم الجديد، من أجل الإرشاد والتعاون اليومي، سواء أكان ذلك داخل الغرفة الصفية أم خارجها.

♦ توفير الوقت اللازم للمعلم للتعاون مع زملائه ذوي المهارات العالية.

وحتى يكون المعلم أكثر رضا في المدرسة، فلا بد من توافر الظروف الآتية:

♦ وجود مكان هادئ ومريح مخصص لكل معلم ليعمل سوياً مع الطلبة ومع زملائه.

♦ وجود وسائل تعليمية ومختبرات الكترونية وعلمية حديثة.

♦ وجود بيئة مدرسية آمنة.

♦ توفير متخصصين من علماء نفس وأطباء ومرشدين وإداريين، وكل من يستطيع تقديم المساعدة من المجتمع المحلي لتقديم المساعدة المعنوية للمعلم.

♦ زيادة الراتب الشهري.

وحتى يكون المعلم أكثر حماساً ونشاطاً، فعلى الإدارة المدرسية القيام بما يأتي:

- وجود مدير قوي وداعم ذي رؤية واضحة للمهمة المركزية في المدرسة.
- المشاركة في صنع القرار التربوي.
- أن يكون المعلم قائداً قوياً ومدعوماً داخل الغرفة الصفية، ومبادراً وقادراً على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.
- وجود مديرين قادرين على وقف أي نزاعات تقود إلى إعاقة العملية التربوية، لخلق جو مناسب أمام المعلمين من أجل زيادة قدرتهم على تقديم الأفضل للطلبة وللعملية التربوية.

يعتمد تطوير العملية التعليمية وتحسين كفاءتها، وزيادة فعاليتها إلى حد بعيد، على تكريس الجهود للمحافظة على بقاء المعلم في مهنة التدريس، **إذ يذكر (Bernard,2009) كثيراً من النقاط التي تساعد على بقاء المعلم في المهنة منها:**

- تطوير إعداد المعلمين الجدد، وذلك من خلال معلمين مخلصين متخصصين، وزيادة وقت الغرفة الصفية، والممارسات المؤثرة الأخرى.
- زيادة الدعم المهني للمعلم في السنة الأولى من التعليم، لتجعله قادراً على المناقشة والمحادثة مع أصحابه وطلابه، وتقديم ورش عمل وحلقات دراسية.
- زيادة رواتب المعلمين.
- تخفيض عدد الطلاب في الشعبة الواحدة، وكذلك في المدرسة.

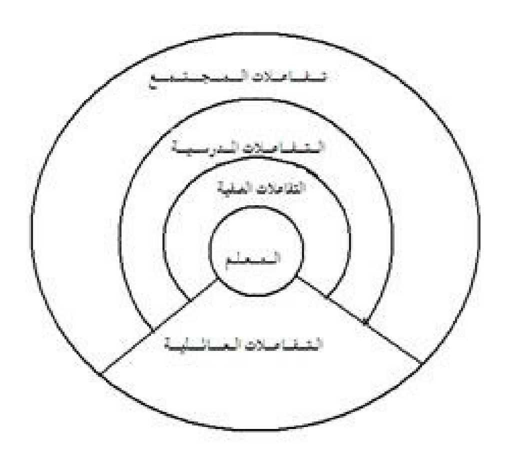
وأما (Boylan, etal, 1993) فقد ذكر المبادئ المؤثرة الآتية في قرار المعلم في البقاء أو ترك المهنة:

- الرضا الوظيفي للمعلم.
- الالتزام.
- تأثير المجتمع.
- التأثير العائلي.

إذ من الممكن وضع هذه المبادئ من خلال العوامل الصفية، والمدرسية، ومستوى تفاعل المجتمع، والعوامل العائلية. ويمكن إظهار هذه المبادئ في الأنموذج الآتي:

شكل (١)

أنموذج بقاء المعلم في المهنة



يظهر الأنموذج العلاقات المتداخلة بين جميع المبادئ، إن العوامل الصفية والعوامل العائلية لها نتائج مباشرة على قرار المعلم في بقائه في العمل. وتعود العوامل الصفية إلى مستوى ومصادر رضا المعلم، بالإضافة إلى مستوى التزامه في مهنة التعليم، ومصادر رضا المعلم تنبع من التفاعل والتداخل مع الطلبة في الغرفة الصفية، والعلاقات مع المعلمين، بالإضافة إلى التحديات التي تواجهه، في أثناء عملية التدريس.

يعد مستوى العوامل المدرسية مؤشراً يعكس النشاطات المتعددة والواسعة التي يشارك فيها المعلم خارج نشاطات التعليم في الغرفة الصفية مثل: العلاقات مع الأصدقاء والإدارة والمشرفين، بالإضافة إلى القضايا المتعلقة بالعمل نفسه كالتحضير، وإعداد الخطط والواجبات والظروف المادية والطبيعية.

وتمثل العوامل المتعلقة بالمجتمع مجموعة من العوامل كدعم أولياء الأمور للعملية التعليمية في المدرسة، والمشاركة مع المجتمع المحلي من خلال المؤسسات المختلفة، وتطوير علاقات قوية، والموقع الجغرافي للمدرسة، والأمن البيئي.

وأما العوامل التي تؤثر على اتخاذ المعلم قرار البقاء في المهنة فهي المتعلقة بالقضايا الشخصية والعائلية، إذ تعد العلاقات الاجتماعية والاستقرار، والالتزام للعائلة، وجودة نمط الحياة الشخصية، والرعاية الشخصية والصحية من أهم هذه العوامل.

ويذكر (William, Martain, 2003) النقاط الآتية لضمان بقاء المعلم في وظيفته:

- الابتعاد عن التعليم الروتيني والانتقال إلى التعليم ألمفاهيمي.
- توسع المهارات الرئيسة إلى مهارات أعلى.
- توسع التقرير الرياضي إلى الاستنتاج الرياضي وحل المشكلات.
- الانتقال من الدراسات الاجتماعية التقليدية إلى التعليم المتعدد الخلايا.
- تطوير مهارات العمل الجماعي بدلاً من العمل الفردي.
- الابتعاد عن الشعور بالعزلة الشخصية إلى الشعور بالانتماء.
- الانتقال من الأسس التنافسية إلى الأسس الأكثر تعاونية.
- الانتقال من فهم المعلومة إلى استخدام المعلومة.

فرضت التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والمعلوماتية على المعلمين مواجهة تحديات كبيرة تتمثل في تحسين مستواهم المادي والمعنوي **إذ يذكر (Markow, 2006) بعض العوامل التي تساعد في ترك المعلم لمهنة التعليم منها:**

- الصعوبات التي يواجهونها في إدارة الغرفة الصفية، والعائدة إلى حجمها الكبير، إذ يكون سلوك الطلبة هو العامل المهم. فالمعلم يستطيع إدارة الغرفة الصفية التي تحوي (٣٠) طالباً في المرحلة الابتدائية إذا كان سلوكهم مقبولاً.
- عدم وجود أي نفوذ أو قوة لدى المعلم.
- وجود عدد من الطلبة غير المحترمين، وعلى مدى العام الدراسي، يقومون بالاعتداء على الأثاث المدرسي، ويعتدي بعضهم على بعض، وعلى المعلم أحيانا، ويرمون الكتب المدرسية هنا وهناك، بالإضافة إلى رفض عمل ماهو مطلوب منهم.
- على الرغم من أن بعض الطلبة قد يحصلون على إنذار أو حرمان أو فصل مؤقت من المدرسة، لكنهم يعودون بعد فترة قصيرة، أو ينقلون إلى مدرسة أخرى، فيقومون بالسلوك السيئ نفسه.
- الرواتب المتدنية والمساعدات الأخرى.

- السيطرة الضعيفة على إدارة العمل.
- عدم الإعداد للعمل مع قدرات الطلاب المختلفة وسلوكهم المتباين.
- عدم المشاركة في صنع القرار مع المديرين والتواصل فيما بينهم.

وقد اهتم العديد من الباحثين والكتاب فتناولوا بقاء المعلم في المهنة في العديد من الجوانب، فالدراسة التي قام بها (Litt &Turk , 1985) بعنوان: «مصادر التوتر وعدم الرضا للمعلمين في المدارس الثانوية» هدفت إلى التعرف إلى مصادر التوتر وعدم الرضا التي تقود إلى ترك المعلم لوظيفته، وأجريت على عينة مكونة من (٢٩١) من معلمي هذه المدارس، تبين فيها أن المناخ المدرسي غير الصحي، وخاصة العلاقة بين المعلمين والإدارة، يؤدي دوراً مهماً في خلق جو متوتر ومن ثم التنبؤ بوظيفة متوترة.

والدراسة الأخرى التي قام بها (Colin Boylan , & others , 1993) بعنوان: «بقاء المعلم في المدارس الريفية: الرضا والالتزام ونمط الحياة» هدفت إلى التعرف إلى توجهات المعلمين في البقاء فترة طويلة في التعليم في المناطق الريفية في استراليا. وكان مجتمع الدراسة (١١٠) معلمين ممن تزيد خبرتهم على ست سنوات. توصلت الدراسة الى أن أكثر من ٩٠٪ من المعلمين راضون عن عملهم، وأن حوالي ٧٤٪ منهم قالوا إنه من غير المحتمل أن يتركوا التعليم خلال خمس السنوات القادمة، وأن ٦٦٪ منهم شعروا بأن المجتمع المحلي يقدرهم ويحترم مهنتهم.

وهدفت الدراسة التي قام بها (Clotfelter et al , 2005) بعنوان: «إعطاء المعلمين راتباً إضافياً في ولاية كارولينا الشمالية»، إلى استخدام الولاية لراتب سنوي إضافي لتحافظ على بقاء المعلمين في المناطق الأكثر فقراً، وبالتالي البقاء في المهنة. وقد أخذت عينة الدراسة من (٢٧٢) مدرسة في ولاية كارولينا الشمالية، وتوصلت الدراسة إلى أن الراتب الإضافي كان له دور في تخفيض معدلات ترك المعلمين، ممن هم بعد العاشرة في الخدمة، بنسبة ١٢٪. وقد أوصت الدراسة بالمحافظة على دفع ذلك الراتب من أجل إبقاء المعلمين في المدارس الفقيرة، وعدم تركهم للمهنة.

وقام (Glennie, 2004) بدراسة كان عنوانها: «إدراك المعلمين لبيئة العمل في المدارس النائية»، أجريت على معلمي (٢٧٢) مدرسة. توصلت الدراسة إلى أن بيئة العمل تؤدي دوراً مهماً في المحافظة على بقاء المعلم في تلك المدارس، وأنها تؤدي دوراً ايجابياً في رضاه عن المهنة، وقد أوصت الدراسة إلى بذل كل الجهود من أجل تطوير بيئة العمل من أجل تخفيض نسبة طلب المعلم الانتقال من المدارس النائية، والمحافظة على بقائهم في المهنة.

أما الدراسة (كمية ونوعية) التي قام بها (Johnson. etal , 2005) والتي كان عنوانها: «من يبقى في مهنة التدريس ولماذا: مراجعة للأدب النظري المتعلق ببقاء المعلم» توصلت الدراسة إلى أن قضية بقاء المعلمين الأكثر تفاعلاً مع طلابهم في المهنة، والمعلمين الأكثر تعاوناً، ويخدمون في بيئة مدرسية مناسبة، هم أكثر احتمالية للبقاء في المهنة، وأن المدارس الفقيرة تؤدي دوراً مهماً في تركها أو ترك المهنة.

وكذلك دراسة للدكتور إبراهيم عبد الله ناصر وعطية عبد الله محمود (١٩٨٤) . عنوانها: «مدى رضا معلمي المدارس الابتدائية عن مهنتهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن». وأجريت على عينة مكونة من ٢٢٨ معلماً، و٢٢٤ معلمة، وبمقياس اشتمل على ٨٤ بنداً توزعت على ثمانية مجالات فرعية للرضا المهني. وكانت نتائجها:

♦ كان الرضا متوسطاً لدى المعلمين في مجالات طبيعة المهنة والإدارة المدرسية والإشراف التربوي والمناهج المدرسية والإدارة التعليمية والعلاقة مع أولياء الأمور.

♦ كان الرضا جيداً لدى المعلمين في مجالي العلاقة مع الزملاء والعلاقة مع التلاميذ.

♦ يوجد فروق ذات دلالة بين قيمة متوسط درجات الذكور والإناث.

ودراسة فؤاد العاجز وجميل نشوان (٢٠٠٥) بعنوان «العوامل: الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة»

هدفت إلى معرفة العلاقة بين عوامل الرضا الوظيفي، وتطوير فعالية أداء المعلمين بمدارس وكال الغوث الدولية بغزة، وتمثلت أداة الدراسة من استبانة مكونة من خمس مجالات وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٢) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– أكثر عوامل الرضا الوظيفي التي تسهم في تطوير فعالية أداء المعلمين كانت:

سلامة النظام والانضباط المدرسي، ومراعاة احتياجات المعلمين المهنية في الجدول المدرسي، وتوفير الأمن والأمان والحرية والديمقراطية للمعلمين، واستخدام أساليب متنوعة وحديثة في الإشراف التربوي.

– وجود فروق دالة إحصائياً بين عوامل الرضا الوظيفي، وتطوير فعالية أداء المعلمين المدرسي طبقا للجنس لصالح الذكور، وطبقاً للمرحلة التعليمية لصالح المرحلة الإعدادية، وطبقا للمؤهل لصالح حملة الشهادات العليا.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بالنسبة لسنوات الخدمة.

ودراسة الشريدي وعبد الرحيم (١٩٩٩) التي هدفت إلى التعرف إلى أنماط السلوك القيادي لدي مديري المدارس الأساسية في محافظة إربد وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة أثر كل من الجنس والخبرة والتدريب على الرضا الوظيفي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٧٧٥) معلماً ومعلمة من المجتمع الأصلي البالغ (٥٨١٥) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث مقياس جوردن لوصف السلوك القيادي، ومقياس مينوسوتا لقياس الرضا الوظيفي، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- وجود فروق بين النمط الديمقراطي والنمط التسلطي على الرضا الوظيفي، وذلك لصالح النط الديمقراطي.
- وجود فروق بين متوسطات الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات لصالح المعلمات.
- لا توجد فروق في درجات الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الخبرة.

تناولت الدراسات السابقة في مجملها أن بقاء المعلم في مهنة التدريس يعتمد على مجموعة من الاعتبارات أهمها:

- الراتب الإضافي
- البيئة المدرسية
- احترام المجتمع المحلي وتقديره.

غير أن الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة في وجود عوامل أخرى متعلقة ببقاء المعلم في مهنة التدريس مثل: العوامل الشخصية والعائلية، والتقت معها بالعوامل الصفية والاجتماعية والمدرسية. إلا أن الباحث أفاد من الدراسات السابقة بإبراز أهمية بقاء المعلم في مهنة التدريس، وتصميم أداة القياس والاطلاع على الإجراءات المختلفة التي اتبعها الباحثون في دراساتهم، مما ساعد الباحث على اختيار الإجراءات اللازمة لهذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد عملت وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية على دعم العديد من المعلمين للخدمة فيها وجذبهم إليها، عن طريق رفع مستوياتهم وتدريبهم لإعداد طلبة قادرين على مواجهة متطلبات التغير الاجتماعي والاقتصادي المتسارعة.

ويعد الارتباط الوثيق ما بين المعلم ومهنته مهماً جداً، وذلك لتطوير الهيكل التنظيمي للمدارس، وكذلك لتطوير ودعم الرضا الوظيفي، والمحافظة على بقائه في الخدمة.

لذا جاءت مشكلة الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ماهي العوامل الأكثر تأثيراً في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة؟
- هل تختلف العوامل المؤثرة في بقاء المعلم في مهنة التدريس باختلاف المتغيرات المستقلة (الجنس، والخبرة، والعمر) ؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة مما يأتي:

- تعد هذه الدراسة من الدراسات الاستكشافية الأولى التي تحاول التعرف إلى أسباب بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.
- إن تناول هذه الدراسة للعوامل المؤثرة في أسباب بقاء المعلم في مهنة التدريس تعد إضافة، ستسهم في إثراء المكتبة العربية في مجال من مجالات الفكر التربوي الإداري.
- إن النتائج التي ستتوصل إليها هذه الدراسة ستكون مهمة لمديريات التربية والتعليم في الأردن في التعرف إلى أسباب بقاء المعلم في مهنة التدريس من ناحية، وزيادة الاهتمام والمحافظة على بقائه من ناحية أخرى.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف إلى العوامل الاكثر تاثيراً في بقاء المعلم في مهنة التدريس.

٢. التعرف إلى العوامل الأكثر تأثيراً في بقاء المعلم في مهنة التدريس وفقا للمتغيرات المستقلة (الجنس، والخبرة، والعمر) .

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بعينة الدراسة ومدى تمثيلها لمجتمع المعلمين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة في محافظة إربد. وقد أجريت في فترة زمنية محددة (٢٠٠٩) .

تعريف المصطلحات:

◄ **العوامل**: ويعنى بها مجموعة المؤثرات الإيجابية والسلبية التي تؤثر في مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين العاملين بمدارس مديرية إربد الثالثة.

◄ **البقاء**: العملية التي تستطيع فيها المؤسسة أن تجذب الموظف للبقاء فيها عن طريق تقديم أفضل الخدمات البيئية والصحية والترفيهية والمادية والمعنوية (Eric Hirisch,2005) .

وفي هذه الدراسة البقاء هو العوامل المحفزة التي تقدمها المؤسسة التعليمية للمعلم لزيادة رغبته في العمل بجد وإخلاص، وتجعله أكثر رضا وتحدياً ودهشة، من أجل المحافظة على سعادته وبقائه في الخدمة فترة طويلة.

◄ **المعلم**: الشخص الذي يستطيع أن يرعى الطلاب، ويكون مؤهلاً ومقتدراً، ولديه معرفة واسعة من خلال التحضير والتطور المستمر والدعم، ليضمن أن كل طفل قادر على التعلم (Goodlad,1984) .

◄ **مهنة التعليم**: وجود كفاءات مهنية محددة، ومؤسسات تعنى بالتأهيل المهني، ودراسات وتدريبات بغرض النمو المهني أثناء العمل، وأخلاقيات مهنية تفيد الانتساب لها أو الخروج منها.

ومهنة التعليم في هذه الدراسة هي عمل يحقق بصورة إجرائية الأهداف التربوية، ويحقق النمو الشامل المتكامل للمتعلم والنمو الاجتماعي والاقتصادي و السياسي للمجتمع.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

لقد اُستخدم المنهج الوصفي، وذلك من خلال الأسلوب الكمي لمعرفة العوامل الأكثر تأثيراً في بقاء المعلم في مهنة التدريس.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس التابعة للمدارس الأساسية والثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة في محافظة إربد ممن تزيد خدمتهم على (١٢) عاماً وعددهم (٤٠٣) معلماً ومعلمة، منهم (٢١٠) معلمين و (١٩٣) معلمة موزعين في (٤٦) مدرسة، منها (١٩) للذكور، (٢٧) مدرسة للإناث.

وقد عدت الفترة الزمنية (١٢) عاما نقطة فاصلة لبقاء المعلم في مهنة التدريس، بناء على آراء أربعة من ذوي الاختصاص في المجال التربوي، والقياس والتقويم، والدراسات الاجتماعية في جامعة اليرموك، والجامعة الأردنية، إذ اُعتمد الوسط الحسابي لآرائهم الأربعة كنقطة قطع. وأثبتت الدراسات أيضا أن المعلمين الأقل خدمة في المهنة هم أكثر احتمالية في ترك المهنة من الأكثر خدمة، (Perie etal. , 1997) ، (Ingersoll , 2001) . وتوصلت دراسة (Clotfelter et al , 2005) إلى أن الراتب الإضافي كان له دور في تخفيض معدلات ترك المعلمين، ممن هم بعد السنة العاشرة في الخدمة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٦٦) معلماً ومعلمة، منهم (١٤٣) معلماً و (١٢٣) معلمة موزعين في (٣٢) مدرسة منها (١٧) للذكور، (١٥) مدرسة للإناث، حيث تم الحصول على أسماء المعلمين والمعلمات من مديرية تربية إربد الثالثة ووضعها في وعاء، ومن ثم أختيرت العينة بالطريقة العشوائية.

أداة الدراسة:

راجع الباحث بهدف الوصول إلى المراحل النهائية من الاستبانة العديد من الكتب والدوريات والدراسات السابقة ((Clotfelter et al) ، (Glennie, 2004, 2005)) لتحديد الجانب النظري المتعلق بالعوامل المؤثرة في بقاء المعلم في مهنة التدريس. وبعد ذلك صمَّم الباحث أداة الدراسة، وتكونت من بيانات متعلقة بديموغرافية أفراد عينة الدراسة من حيث: (الجنس، والخبرة، والعمر) . بالإضافة إلى (٥٣) فقرة متعلقة بالعوامل المؤثرة في بقاء المعلم في مهنة التدريس، إذ كانت الفقرات (١– ١١) متعلقة بالعوامل الاجتماعية، والفقرات (١٢– ٢٧) متعلقة بالعوامل الشخصية والعائلية، والفقرات

(٢٨– ٣٧) متعلقة بعوامل سعادة والتزام المعلم في المهنة، والفقرات (٣٨– ٥٣) متعلقة بالعوامل المهنية.

صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار عُرضت فقراته على مجموعة من المحكمين وعددهم (٦) أساتذة من ذوي الاختصاص في المجال التربوي، والقياس والتقويم، والدراسات الاجتماعية في جامعة اليرموك، والجامعة الأردنية، ومكتب التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى والثانية والثالثة، بالإضافة إلى عدد من المعلمين والمديرين من ذوي الخبرة الطويلة في التعليم. وأجريت التعديلات المطلوبة في ضوء مقترحاتهم.

ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات الاختبار طبق على عدد من المعلمين والمعلمات في مدرستي الطيبة الثانوية للذكور والإناث، وكذلك في مدرستي كفر أسد الثانوية للذكور والإناث. وقد بلغ عددهم (٥٢) معلماً ومعلمة، وهم من خارج عينة الدراسة، وضمن مجتمع الدراسة. وقد أُستخدمت معادلة كرونباخ ألفا التي تقيس مدى الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، وقد بلغت قيمة ألفا الكلية للمجالات (٠,٨٩) ، في حين كانت قيمة ألفا لكل مجال حسب الجدول الآتي:

المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا
العوامل الاجتماعية	١١	٠,٦٥
العوامل العائلية	١٦	٠,٧٦
العوامل الصفية	١١	٠,٨٣
العوامل المدرسية	١٦	٠,٨١
الأداة ككل	٥٣	٠,٨٩

عدت هذه القيمة كافية لأغراض الدراسة. وأصبح الاختبار في صياغته النهائية يتألف من (٥٣) فقرة، حيث حُذفت (٣) فقرات، وعُدلت (٧) فقرات، من خلال إعادة صياغتها.

إجراءات البحث:

- زيارة مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة للحصول على المعلومات الخاصة بمجتمع الدراسة، وكذلك طلب إذن بتوزيع الاستبانة على عينة الدراسة.
- زيارة المدارس التي وقع عليها الاختيار والاجتماع مع مدير/ مديرة المدرسة والمعلمين والمعلمات المعنيين بعينة الدراسة، وبين الباحث لهم الهدف من إجراء الدراسة.
- توزيع استبانة هذه الدراسة المتعلقة بالعوامل المؤثرة في بقاء المعلم في مهنة التدريس.
- إعطاء مهلة ستة أيام، ثم جمعت الاستبانات التي عبأتها عينة الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

بوبت البيانات ورمزت وأدخلت إلى الحاسب لاستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، وذلك لإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والأهمية النسبية للإجابة عن أسئلة الدراسة. وأستخدم اختبار (ت) لمعرفة أثر العوامل المؤثرة في بقاء المعلم في مهنة التدريس و فقا للمتغيرات المستقلة (الجنس، الخبرة، العمر).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء العوامل المؤثرة في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة. وللإجابة عن سؤالي الدراسة، **عرضت النتائج لإجابات عينة الدراسة كما يأتي:**

◄ السؤال الأول: **ما العوامل الأكثر تأثيراً في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو مبين في الجدول (١) ، حيث أعتمد مقياس ليكرت الرباعي للحكم على مستوى استجابات أفراد العينة، حيث كان مستوى الاستجابات طبقاً للمتوسطات الحسابية كما يأتي:

- ١ –١,٥ يدل على مستوى قليل جداً من التأثير.
- أقل من١,٥ – ٢,٥ يدل على مستوى قليل من التأثير.
- أقل من ٢,٥ – ٣,٥ يدل على مستوى كبير من التأثير.
- أقل من ٣,٥ – ٤ يدل على مستوى كبير جداً من التأثير.

الجدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة العوامل الاكثر تاثيراً في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة.

العوامل الاكثر تاثيراً في بقاء المعلم بالمهنة	عدد أفراد العينة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	التقييم
العوامل الصفية	٢٦٦	٢,٥٨٢	٠,٤٥٢	كبير
العوامل العائلية	٢٦٦	٢,٥٧٨	٠,٣٥٠	كبير
العوامل الاجتماعية	٢٦٦	٢,٤٩٨	٠,٣٨٧	قليل
العوامل المدرسية	٢٦٦	٢,٤٩٧	٠,٣٩٤	قليل
المعدل العام	٢٦٦	٢,٥٣٨	٠,٢٩٣	كبير

يظهر الجدول (١) أن المتوسط الحسابي للعوامل الصفية هو الأعلى بمعدل (٢,٥٨٢) وبدرجة كبيرة، وبانحراف معياري (٠,٤٥٢) ، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلم الذي تزيد خدمته عن (١٢) عاما يكون قادراً على ضبط الغرفة الصفية، ويكون احترام الطلاب له كبيراً، وذلك بسبب خبرته وقدرته على التعامل مع جميع الطلبة، واستيعاب كل السلبيات التي تحدث وإيجاد الحلول لها.

تظهر النتائج جميعها أن المعلمين باقون في مهنة التعليم في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة، حيث كان المتوسط الحسابي لجميع العوامل المؤثرة في بقائه في مهنة التعليم (الصفية، والعائلية، والاجتماعية، والمدرسية) كان (٢,٥٣٨) وبدرجة كبيرة، وانحراف معياري (٠,٢٩٣) وقد يعود إلى أن السياسة التربوية قد تلبّي رغباتهم المادية والمعنوية والاجتماعية والصحية.

ويبين الجدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة أثر النشاطات الشخصية والعائلية في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة.

الجدول (٢)

أثر العوامل الشخصية والعائلية في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة.

الرقم التسلسلي	الرقم الترتيبي	نص الفقره	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	التقييم
١	٢٠	أولادي مؤمنون في دراستهم المجانية خلال التعليم المدرسي.	٣,٩٦٢	١,٠٣١	كبيرة جدا
٢	١٧	لا أحتاج وقتا طويلا لأصل الى المدرسة.	٣,٧٧٤	١,٠٣٦	كبيرة جدا
٣	١٨	علاقتي الأسرية في البيت تنعكس على بقائي في الخدمة.	٢,٨٨٧	١,٠١٤	كبيرة
٤	١٥	الطريق التي أسلكها من المدرسة واليها آمنة.	٢,٨٧٢	٩٦٧.	كبيرة
٥	١٩	تساعدني زوجتي من خلال وظيفتها لمواجهة متطلبات الحياة العائلية.	٢,٧٥٢	١,١١٦	كبيرة
٦	١٤	المواصلات من المدرسة واليها متوفرة وآمنة.	٢,٧٤١	١,٠٤١	كبيرة
٧	٢٤	التعليم هو المجال الوحيد الذي استطيع العمل فيه.	٢,٧٣٧	١,١٩٤	كبيرة

الرقم التسلسلي	الرقم الترتيبي	نص الفقره	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	التقييم
٨	٢٥	الحصول على الراتب التقاعدي والمكافأة هو غايتي من وجودي في المدرسة.	٢,٧٢٦	١,١٦٧	كبيرة
٩	١٦	جميع المأكولات والعصائر متوفرة في المدرسة.	٢,٦٢٨	١,٠٨٥	كبيرة
١٠	٢٣	الفرصة مفتوحة أمامي لأعمل بعد الدوام المدرسي.	٢,٣٨٧	١,١٢٢	قليلة
١١	١٢	التأمين الصحي الذي أحصل عليه راق.	٢,٣٢٣	١,١٦٦	قليلة
١٢	١٣	أشعر بالارتياح لأن جميع الخدمات متوفرة.	٢,٢٨٩	١,٠٩٣	قليلة
١٣	٢٧	الراتب الذي أحصل عليه يكفي متطلبات الحياة العائلية والاجتماعية.	٢,٠٦٤	١,١٣٩	قليلة
١٤	٢٦	الراتب الذي أحصل عليه مجز مقارنة مع وظائف الدولة الأخرى.	٢,٠٥٣	١,١٢٨	قليلة
١٥	٢٢	تعمل الوزارة على توفير خدمات ثقافية واجتماعية ورياضية بعد الدوام المدرسي.	١,٦٢٨	٠,٦٨٥	قليلة
١٦	٢١	أولادي مؤمنون في دراستهم المجانية خلال التعليم الجامعي.	١,٤٢٩	٠,٦٧٦	قليلة جدا
		المعدل العام	٢,٥٧٨	٠,٣٥٠	كبيرة

ن= ٢٦٦

يظهر الجدول (٢) أن الفقرة (٢٠) : «أولادي مؤمنون في دراستهم المجانية خلال التعليم المدرسي» كانت الأكثر تأثيراً في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٦٢) وبدرجة كبيرة جداً، وانحراف معياري (١,٠٣١) ، وهذا قد يعزى إلى أن وزارة التربية والتعليم في الأردن حريصة على أن يبقى التعليم مجانياً وفي جميع مراحله الأساسية والثانوية.

وأما الفقرة التي تلت هذه الفقرة من حيث الفقرات الأكثر تأثيراً في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة، فكانت (١٧) : «لا أحتاج وقتاً طويلاً لأصل إلى المدرسة»، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٧٤) وبدرجة كبيرة جداً، والانحراف المعياري (١,٠٣٦) ، وقد يعزى ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم تؤكد على وجوب نقل المعلم إلى منطقة المديرية التي يسكن فيها، إن لم يكن قد عين في البلدة نفسها التي يسكن فيها.

الفقرة (٢١) : «أولادي مؤمنون في دراستهم المجانية خلال التعليم الجامعي» كانت الأقل تأثيراً في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (١,٤٢٩) وبدرجة قليلة جداً، والانحراف المعياري (٠,٦٧٦) ، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلم الذي يخدم في وزارة التربية والتعليم في الأردن– وعلى الرغم من المكرمة الملكية السامية الخاصة بتوفير مقعد جامعي غير مدفوع الرسوم الجامعية– يعاني كثيراً من هذه المشكلة التي تؤرقه كثيراً خلال حياته، وتجبره ليبحث عن عمل إضافي بعد الدوام المدرسي من أجل تعليم أبنائه في أحد الجامعات الأردنية.

في حين كانت الفقرة (٢٢) : «تعمل الوزارة على توفير خدمات ثقافية واجتماعية ورياضية بعد الدوام المدرسي» في المرتبة الثانية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (١,٦٢٨) وبدرجة قليلة، والانحراف المعياري (٠,٦٨٥) ، وقد يعزى ذلك إلى أن أندية المعلمين التي تقوم بالترويح عن المعلمين وأبنائهم متمركزة في المدن الكبرى فقط، وعلى الرغم من أن العضوية مسموحة للجميع إلا أن ذلك قد يثقل كاهله بالمال والجهد والوقت.

ويبين الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة أثر العوامل الصفية في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة.

الجدول (٣)

أثر العوامل الصفية في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة.

الرقم التسلسلي	الرقم الترتيبي	نص الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	التقييم
١	٣٣	الغرفة الصفية التي أدرس فيها مريحة وحجمها مناسب.	٣,٨٣٨	٠,٨١٥	كبيرة جدا
٢	٢٩	أنا لست معلما فقط لكني مرشد وناصح وصديق وأحياناً ولي الأمر الطالب.	٣,٥٦٨	٠,٧٠٩	كبيرة جدا
٣	٢٨	يحترمني الطلاب في الغرفة الصفية.	٣,١٠٥	٢,٦٦٧	كبيرة
٤	٣٧	أتعلم أشياء جديدة كل يوم من خلال احتكاكي ومناقشاتي مع زملائي الذين يدرسون الصفوف التي أدرسها.	٢,٦٨٨	٠,٧٤٥	كبيرة
٥	٣١	سلوك الطلاب داخل الغرفة الصفية يشجعني على البقاء في المهنة.	٢,٢٩٠	٠,٩٢٠	قليلة
٦	٣٢	عدد الطلاب في الشعب التي أدرسها مناسب.	٢,٢٤١	٠,٩٤٥	قليلة

الرقم التسلسلي	الرقم الترتيبي	نص الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	التقييم
٧	٣٥	عدد الحصص التي أعطيها أسبوعيا يجعلني سعيداً داخل الغرفة الصفية.	٢,١٠٢	٠,٨٧٨	قليلة
٨	٣٤	جميع الوسائل التعليمية متوفرة داخل الغرفة الصفية.	٢,٠١٩	٨٤٠٠.	قليلة
٩	٣٠	الغرفة الصفية نظيفة ومرتبة دائماً من الحصة الأولى حتى نهاية الدوام المدرسي.	٢,٠١٩	٠,٨٠٣	قليلة
١٠	٣٦	يهتم طلاب الصف بالأثاث داخل الغرفة الصفية.	١,٩٥٥	٠,٧٦٦	قليلة
		المعدل العام	٢,٥٨٢	٠,٤٥٣	كبيرة

يظهر الجدول (٣) أن الفقرة (٣٣) : «الغرفة الصفية التي أدرس فيها مريحة وحجمها مناسب» كانت الأكثر تأثيراً في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٣٨) وبدرجة كبيرة جدا، وانحراف معياري (٠,٨١٥) ، وهذا قد يعزى إلى أن معظم الأبنية المدرسية في المملكة الأردنية الهاشمية حديثة البناء، وأن أعداد الطلبة في القرى والقرى الكبيرة يتناسب مع البناء الحديث.

جاء في المرتبة الثانية الفقرة (٢٩) : «أنا لست معلماً فقط لكني مرشد وناصح وصديق وأحياناً ولي أمر بالنسبة للطالب» إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٦٨) وبدرجة كبيرة جداً، وانحراف معياري (٠,٧٠٩) ، وهذا قد يعود إلى أن فلسفة التربية والتعليم في الأردن تقوم على أن دور المعلم لا يقتصر على إعطاء المعلومات، وإنما تسمح للمعلم بالقيام بالرعاية الكاملة للطالب ومن جميع النواحي.

أما الفقرة (٣٦) : «يهتم طلاب الصف بالأثاث داخل الغرفة الصفية»، فكانت هي الأقل تأثيرا في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (١,٩٥٥) وبدرجة قليلة، وانحراف معياري (٠,٧٦٦) ، وهذا قد يعزى إلى أن المرحلة العمرية التي يكون فيها الطالب في المدرسة هي مرحلة حب إظهار الذات بأي صورة من الصور.

تليها الفقرة (٣٠) : «الغرفة الصفية نظيفة ومرتبة دائما من الحصة الأولى حتى نهاية الدوام المدرسي»، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٠١٩) وبدرجة قليلة، وانحراف معياري

(٠,٨٠٣) ، وهذا قد يعود إلى طول الفترة الزمنية التي يبقى فيها الطالب داخل الغرفة الصفية والتي تتجاوز في غالبية أيام الأسبوع ست ساعات، بالإضافة إلى أن الوزارة تعهد بمسؤولية النظافة إلى المستخدمين الذين لا يتجاوز عددهم اثنين في معظم المدارس.

ويبين الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة أثر العوامل المدرسية في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة.

الجدول (٤)

أثر العوامل المدرسية في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة.

الرقم التسلسلي	الرقم الترتيبي	نص الفقره	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	التقييم
١	٤٧	مدرستي هي المكان الأمثل للعمل والتعليم والتعلم.	٣,٨١١	٠,٨٨٣	كبيرة جدا
٢	٤٤	طموحي في أن يكون تحصيلي العلمي أثناء الوظيفة كبير.	٣,٧٩٧	٠,٨٠٨	كبيرة جدا
٣	٤١	طموحي في أن يكون تحصيلي العلمي أثناء الوظيفة كبير.	٢,٧٩٧	٠,٨٤٥	كبيرة
٤	٤٠	أحب التحدي لرؤية من هو افضل مني في المدرسة.	٢,٥٢٣	٠,٨٩٥	كبيرة
٥	٣٩	كلما عملت بجد أكبر حصلت على تقدير أفضل.	٢,٤٤٤	٠,٩٦٣	قليلة
٦	٥٠	أقوم بعملي المطلوب مني لأن المدير يتوقعه مني.	٢,٤٣٦	٠,٨٦٨	قليلة
٧	٤٣	يعتقد المدير أنه من المهم أن أكون صديقا له.	٢,٣٦٥	٠,٩٤٧	قليلة
٨	٤٢	السياسة الإشرافية والإدارية التي أتلقاها مريحة.	٢,٣٢٠	٠,٩١٩	قليلة
٩	٤٦	لدي الوقت الكافي للتخطيط مع زملائي خلال اليوم المدرسي.	٢,٣٢٠	٠,٨٩٠	قليلة
١٠	٣٨	التقادير التي حصلت عليها طوال خدمتي في المهنة منصفة.	٢,٣١٦	٠,٨٨٥	قليلة
١١	٤٨	مدرستي مزودة بالتكنولوجيا الحديثة التي تسمح للطلاب بأن يكونوا ناجحين.	٢,٢٣٧	٠,٧٩٦	قليلة

الرقم التسلسلي	الرقم الترتيبي	نص الفقره	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	التقييم
١٢	٤٩	فرص الترقية من درجة إلى أخرى منتظمة.	٢,١٩٦	٠,٨٩٨	قليلة
١٣	٥١	أقوم بعملي المطلوب مني لأسعد رئيسي.	٢,١٠٩	٠,٨٦٤	قليلة
١٤	٥٣	أشارك في صنع القرار المدرسي.	٢,٠٧٩	٠,٧٠٩	قليلة
١٥	٥٢	أشارك في رسم المنهاج والسياسة المدرسية.	٢,٠٦٤	٠,٧٥٢	قليلة
١٦	٤٥	الدورات التي تعقدها الوزارة تعود بالنفع المعرفي والمادي علي.	١,٨٦٥	٠,٩١٨	قليلة
المعدل العام			٢,٤٨٠	٠,٣٩٤	قليلة

يظهر الجدول (٤) أثر العوامل المدرسية في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة، إذ كانت الفقرة (٤٧) : «مدرستي هي المكان الأمثل للعمل والتعليم والتعلم» هي الأكثر تأثيراً في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨١١) وبدرجة كبيرة جدا، وانحراف معياري (٠,٨٨٣) ، وهذا قد يعزى إلى أن التعلم والتعليم قاصر فقط على المدارس، وليس هناك أي دور للمراكز الثقافية على قلتها، إضافة إلى أن المعلمين لا يجيدون حرفة أخرى يتقنونها.

تليها الفقرة (٤٤) : «طموحي في أن يكون تحصيلي العلمي أثناء الوظيفة كبير» إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٩٧) وبدرجة كبيرة جداً أيضاً، وانحراف معياري (٠,٨٠٨) ، وهذا قد يعود إلى أن وزارة التربية والتعليم في الأردن توفر العديد من المنح الدراسية كل عام لدراسة الماجستير والد كتوراة، بالإضافة إلى دراسة الدبلوم

العالي وفي جميع الجامعات الأردنية وعلى نفقتها الخاصة.

أما الفقرة (٤٥) : «الدورات التي تعقدها الوزارة تعود بالنفع المادي والمعرفي علي»، فكانت الأقل تأثيراً في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (١,٨٦٥) وبدرجة قليلة، وانحراف معياري (٠,٩١٨) ، والسبب في ذلك قد يعود إلى الوقت الذي تعقد فيه هذه الدورات، إذ أنها تعقد بعد الدوام المدرسي حيث يكون المعلم مرهقاً بسبب عدد الحصص والمناوبة والأعمال الأخرى الموكلة إليه، والمعلم لا يتلقى أي أجر مادي، بالإضافة إلى عدم تأمين المواصلات إلى

مكان الدورات التي غالباً ما تعقد في مركز المحافظة، ولا يميل المعلمون أصحاب الخبرات العالية –غالباً– إلى المشاركة بهذه الدورات

تليها الفقرة (٥٢) : أشارك في رسم المنهاج والسياسة المدرسية: إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٠٦٤) وبدرجة قليلة، وانحراف معياري (٠,٧٥٢) ، وهذا قد يعود إلى أن وزارة التربية والتعليم تعتمد على الهيئات التدريسية الجامعية أكثر من اعتمادها على الهيئات التدريسية، الذين غالباً لا يكون لهم أي دور يذكر في ذلك.

ويبين الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة أثر العوامل الاجتماعية في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة.

الجدول (٥)

أثر العوامل الاجتماعية في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة.

الرقم التسلسلي	الرقم الترتيبي	نص الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	التقييم
١	٩	أشعر بالارتياح لأن الفجوة التعليمية بيني وبين المجتمع المحلي ضيقة.	٣,٦٨٨	١,١٨٠	كبيرة جدا
٢	٥	التعليم هو مهنة الحياة التي تطورني أكثر وتساهم في تغيير حياتي.	٣,٤٥٤	٠,٩٨٣	كبيرة جدا
٣	٣	حجم مدرستي مناسب لإقامة علاقات مع المجتمع.	٢,٦٩١	٠,٨٠٧	كبير
٤	٨	العلاقة التي تربطني والهيئة التدريسية والإدارية بعد الدوام المدرسي قوية.	٢,٦٥٠	٠,٨٣٩	كبير
٥	١٠	أشعر بالارتياح لأني لست من سكان البلدة التي فيها مكان وظيفتي.	٢,٥٤٩	٠,٩٧٩	كبير
٦	٤	التعليم هو مهنة الحياة التي تشرفني.	٢,٥٢٦	٠,٩١٢	كبير
٧	٢	أشعر أن مدرستي هي البيت الثاني لي.	٢,٣٦٨	٠,٨٢٨	قليل
٨	١	العلاقة التي تربط المدرسة بالمجتمع المحلي قوية.	٢,٢٩٧	٠,٧٦١	قليل
٩	١١	أولياء أمور الطلبة يساعدوني كثيرا للبقاء في هذه المهنة.	١,٨٠١	٠,٧٤٣	قليل
١٠	٧	احترام المجتمع لمهنتي واضح وكبير.	١,٧٥٢	٠,٦٩٩	قليل

الرقم التسلسلي	الرقم الترتيبي	نص الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	التقييم
١١	٦	زيارات أولياء الأمور لبيتي لمعرفة أحوال أبنائهم كثيرة.	١,٧٠٣	٠,٨٣٧	قليل
		المعدل العام	٢,٤٩٨	٠,٣٨٧	قليل

يظهر الجدول (٥) أثر العوامل الاجتماعية في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة، إذ كانت الفقرة (٩) : «أشعر بالارتياح لأن الفجوة التعليمية بيني وبين المجتمع ضيقة» هي الأكثر تأثيراً في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٨٨) وبدرجة كبيرة جداً، وانحراف معياري (١,١٨٠) . إن المعلمين الذين يعيشون في مجتمعات مزدهرة فعالة وحيوية هم أكثر سعادة ورضا للبقاء في الوظيفة، وهم أكثر رضا أيضا عندما يعيشون في مجتمع متعلم ومثقف وقادر على التعامل والتعبير عن الرأي بحرية، إذ يعد المجتمع الأردني من أكثر المجتمعات تعليماً وثقافة، بسبب انتشار الجامعات الحكومية والخاصة في كل محافظة، إن لم يكن في كل لواء.

تليها الفقرة (٥) : «التعليم هو مهنة الحياة التي تطورني أكثر وتساهم في تغيير حياتي: » إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٥٤) وبدرجة كبيرة جداً أيضا، وانحراف معياري (٠,٩٨٣) ، من المؤكد أن المجتمع العربي بشكل عام، والمجتمع الأردني بشكل خاص ليس بمنأى عن دائرة العلم والمعرفة المعاصرة التي تتسارع خطاها، وتتصاعد وتيرة تقدمها بصورة لافتة للنظر، فهو جزء من المجتمع الدولي يؤثر فيه ويتأثر به، فالتعليم هو مهنة تسهم بشكل ملحوظ في صياغة مجتمعات الغد وثقافاتها وفق نمط يكاد يكون أكثر تشابهاً وتوحداً، ومن هنا، ومن التبسيط المتناهي لمهنة التعليم، أن تكون المهنة التي تطور وتساهم في تغيير حياة المعلم الأردني المندمج في العلم والمعرفة، ومن موقع الفاعل المؤثر، لا موقع التابع المقلد.

أما الفقرة (٦) «زيارات أولياء أمور الطلبة لبيتي لمعرفة أحوال أبنائهم كثيرة» فكانت هي الأقل تأثيراً في بقاء المعلم في مهنة التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (١,٧٠٣) وبدرجة قليلة، وانحراف معياري (٠,٨٣٧) ، والسبب في ذلك قد يعود إلى أن العلاقة التي تربط المجتمع المحلي بالمدرسة بشكل عام والمعلم بشكل خاص ضعيفة؛ لأن ولي أمر الطالب مطمئن على نجاح ابنه، إذ لا تسمح القوانين التربوية في الأردن بترسيب أكثر من ١٥٪ من مجموع طلاب الشعبية الصفية الواحدة، علما بأن النسبة قبل خمس سنوات كانت لا تتعدى ٦٪.

تليها الفقرة (٧) «تقدير المجتمع لمهنتي كبير» إذ بلغ المتوسط الحسابي (١,٧٥٢) وبدرجة قليلة، وانحراف معياري (٠,٦٩٩) ، وهذا قد يعود إلى أن منزلة المعلم أصبحت في نظر المجتمع الأردني متدنية نوعاً ما، وذلك بسبب عدم كفاية الراتب الشهري الذي يتقاضاه المعلم لسد حاجاته اليومية، مما قاد المعلم لقبول أي عمل إضافي بعد انتهاء دوامه المدرسي.

◄ السؤال الثاني: **هل تختلف العوامل المؤثرة في بقاء المعلم في مهنة التدريس باختلاف المتغيرات المستقلة (الجنس، الخبرة، العمر)** ؟

للإجابة عن السؤال الثاني، استخدم الباحث اختبار (ت) لمعرفة أثر المتغيرات المستقلة (الجنس، الخبرة، العمر) في العوامل المؤثرة على بقاء المعلم في مهنة التدريس.

- **أولاً- أثر الجنس في العوامل المؤثرة في بقاء المعلم في مهنة التدريس:**

يظهر الجدول (٦) أثر الجنس في العوامل المؤثرة في بقاء المعلم في مهنة التدريس.

الجدول (٦)

أثر الجنس في العوامل المؤثرة في بقاء المعلم في مهنة التدريس.

المجال	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العوامل الاجتماعية	ذكر	٢٦,٤٢٧	٤,١٥٧	٤,٥٠٢	٠,٠٠٠*
	انثى	٢٨,٦٧٠	٤,٠٤٥		
العوامل الشخصية والعائلية	ذكر	٣٩,٤٧٦	٥,٣٧٠	٥,٩٣٢	٠,٠٠٠*
	انثى	٤٣,٣١٧	٥,١٤١		
العوامل الصفية	ذكر	٢٥,٠٧٠	٥,٢٢٢	٢,٩٦٩	٠,٠٠٣*
	انثى	٢٦,٦٩٩	٣,٣٦٦		
العوامل المدرسية	ذكر	٣٩,٢٤٥	٥,٧٩٠	٢,٠٠٥	٠,٠٤٦*
	انثى	٤٠,٧٨٩	٦,٧٦٧		
المعدل العام	ذكر	١٣٠,٢٢٨	١٥,٦٩٤	٥,٠٧٩	٠,٠٠٠*
	انثى	١٣٩,٥٠٤	١٣,٨٤٥		

*: دال احصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = ٠,٠٥$ ودرجات الحرية ٠,٢٦٤

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي وفقا لأثر الجنس في العوامل الاجتماعية يسجل ارتفاعاً بالنسبة للإناث عنه بالنسبة للذكور إذ بلغ (٢٨,٦٧٠) و (٢٦,٤٢٧) على

التوالي. وبحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات كما هو واضح من الجدول (٦) ، وجد أنها تساوي (٤,٥٠٢) ، أي أنها دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) ، وهذا يعني أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي عينة البحث الذكور والإناث، وذلك لصالح الإناث، وهذا يعني أن الجنس له أثر في العوامل الاجتماعية في بقاء المعلم في مهنة التدريس. ويمكن أن يعود ذلك إلى أن ارتباطات الرجل الاجتماعية موزعة على مناسبات متعددة، وأن المسؤوليات الاجتماعية بعد الدوام المدرسي، هي على عاتق الرجل أكثر منها على عاتق الأنثى في المجتمع الأردني.

ويتضح من الجدول (٦) ، ومن خلال نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة بأثر الجنس في العوامل الشخصية والعائلية في بقاء المعلم في مهنة التدريس، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة (ت) (٥,٩٣٢) ، وسجل المتوسط الحسابي أيضا ارتفاعاً لصالح الإناث وبواقع (٤٣,٣١٧) ، في حين كان المتوسط الحسابي للذكور (٣٩,٤٧٦) ، وهذا يشير إلى أن الجنس له أثر في العوامل الشخصية والعائلية في بقاء المعلم في مهنة التدريس، ويمكن أن يعود ذلك إلى أن نشاطات الأنثى الشخصية، غالباً ما تكون، محصورة في الزيارات الشخصية ذات الطبيعة الأسرية، وأن الإناث يجدن أنفسهن وشخصيتهن في المدرسة.

وتشير نتائج تحليل اختبار (ت) في الجدول (٦) إلى وجود أثر للجنس في العوامل الصفية في بقاء المعلم في مهنة التدريس عند مستوى (٠,٠٥) بين الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة (ت) (٢,٩٦٩) ، وسجل المتوسط الحسابي أيضا ارتفاعاً لصالح الإناث وبواقع (٢٦,٦٩٩) ، في حين كان المتوسط الحسابي للذكور (٢٥,٠٧٠) ، وهذا يشير إلى أن الجنس له أثر في العوامل الصفية في بقاء المعلم في مهنة التدريس. ويمكن أن يعود ذلك إلى أن الطالبات أكثر تجاوباً وهدوءاً واهتماماً في الحصة الدراسية، من الطلاب، مما ينعكس إيجاباً على بقاء المعلمة في المهنة.

وأخيراً يتضح من الجدول (٦) ، ومن نتائج تحليل اختبار (ت) للعينات المرتبطة باختلاف الجنس في العوامل المدرسية في بقاء المعلم في مهنة التدريس، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة (ت) (٢,٠٠٥) ، وسجل المتوسط الحسابي أيضاً ارتفاعاً لصالح الإناث، وبواقع (٤٠,٧٨٩) ، في حين كان المتوسط الحسابي للذكور (٣٩,٢٤٥) ، وهذا يشير إلى أن العوامل المدرسية المؤثرة في بقاء المعلم في مهنة التدريس مختلفة باختلاف الجنس. ويمكن أن يعود ذلك إلى أن المعلمين من السهل عليهم ترك المهنة والبحث عن عمل آخر سواء أكان ذلك في الداخل أم في الخارج، إضافة إلى أن المعلمة تكون أكثر سعادة مع طالباتها من المعلم. وتتفق هذه

النتيجة عن نتيجة الدراسة التي قام بها (Luekens etal, 2004) والتي توصلت إلى أن رغبة الذكور في ترك مهنة التدريس أكثر من الإناث.

- **ثانياً- أثر الخبرة في العوامل المؤثرة في بقاء المعلم في مهنة التدريس:**

يظهر الجدول (٧) أثر الخبرة في العوامل المؤثرة في بقاء المعلم في مهنة التدريس.

الجدول (٧)

أثر الخبرة في العوامل المؤثرة في بقاء المعلم في مهنة التدريس.

المجال	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العوامل الاجتماعية	١٢- ٢٤	٢٧,٢٤٩	٤,٠٦٠	١,٢٨٢	٠,٢٠١
	٢٤ – فاكثر	٢٧,٩٦٥	٤,٦١٩		
العوامل الشخصية والعائلية	١٢- ٢٤	٤٠,٧٦٨	٥,٧٣٢	٢,٠٧١	٠,٠٣٩*
	٢٤ – فاكثر	٤٢,٢٨٢	٥,١٧٤		
العوامل الصفية	١٢- ٢٤	٢٥,٧٣٥	٤,٧٢٠	٠,٤٦٥	٠,٦٤٣
	٢٤ – فاكثر	٢٦,٠١٢	٤,١٠٤		
العوامل المدرسية	١٢- ٢٤	٤٠,٠٥٥	٦,٦٩٦	٠,٣٦٥	٠,٧١٦
	٢٤ – فاكثر	٣٩,٧٥٣	٥,٣٧٦		
المعدل العام	١٢- ٢٤	١٣٣,٨٠٧	١٥,٨٩٦	١,٠٧٩	٠,٢٨٢
	٢٤ – فاكثر	١٣٦,٠١٢	١٤,٧٥٨		

*: دال احصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = α ودرجات الحرية ٠,٢٦٤

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي وفقا لأثر الخبرة في العوامل الاجتماعية يسجل ارتفاعاً بالنسبة لذوي الخبرة ٢٤ سنة فاكثر إذ بلغ (٢٧,٩٦٥)، في حين كان الوسط الحسابي لذوي الخبرة ١٢- ٢٤ سنة (٢٧,٢٤٩) . وبحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات كما هو واضح من الجدول (٧)، وجد أنها تساوي (١,٢٨٢) عند درجات الحرية (٢٦٤)، أي أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) .

ويتضح من الجدول (٧) ومن خلال نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة بأثر الخبرة في العوامل الشخصية والعائلية في بقاء المعلم في مهنة التدريس أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠. ٠٥) بين المستويين (١٢- ٢٤)، و (٢٤ سنة فاكثر)، حيث بلغت قيمة (ت) (٢,٠٧١) عند درجات الحرية (٢٦٤)، وسجل المتوسط الحسابي

أيضا ارتفاعاً لصالح المعلمين من ذوي الخبرة ٢٤ سنة فاكثر، حيث كان الوسط الحسابي لها (٤٢,٢٨٢) ، في حين كان المتوسط الحسابي للمعلمين من ذوي الخبره (١٢– ٢٤ سنة) (٤٠,٧٦٨) ، وهذا يشير إلى أن الخبرة لها أثر في العوامل الشخصية والعائلية في بقاء المعلم في مهنة التدريس. ويمكن أن يعود ذلك إلى أن الخبرة للمعلم والمعلمة يتبعها كثير من الحوافز والترقيات، لكنها قد تؤكد نجاح المعلمة أكثر، لأن مهنة التعليم هي أكثر تفضيلاً من المهن الأخرى في المجتمع الأردني. وتختلف هذه الدراسة مع الدراسات التي قام بها كل من (Hanushek etal. ,2004) و (Murnans etal. ,1991) وتوصلوا فيها إلى أن المعلمين ذوي الخبرة القليلة والكبيرة معرضون لترك مهنة التعليم.

وتشير نتائج تحليل اختبار (ت) في الجدول (٧) إلى عدم وجود أثر للخبرة في العوامل الصفية في بقاء المعلم في مهنة التدريس عند مستوى (٠,٠٥) ، حيث بلغت قيمة (ت) (٠,٤٦٥) .

وأخيراً يتضح من الجدول (٧) ، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين مستويات الخبرة حيث بلغت قيمة (ت) (٠,٣٦٥) .

- **ثالثا: أثر العمر في العوامل المؤثرة في بقاء المعلم في مهنة التدريس.**

يظهر الجدول (٨) أثر العمر في العوامل المؤثرة في بقاء المعلم في مهنة التدريس

الجدول (٨)

نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة أثر العمر في العوامل المؤثرة في بقاء المعلم في مهنة التدريس.

المجالات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العوامل الاجتماعية	٠,٠٩٣	٠,١٢٩
العوامل الشخصية والعائلية	٠,١٠١	٠,١٠٢
العوامل الصفية	٠,١٢٨	٠,٠٣٦
العوامل المدرسية	٠,٠٠٧	٠,٩١١
المعدل العام	٠,٠٩٦	٠,١١٧

يتضح من الجدول (٨) أنه لا توجد علاقة بين متغير العمر وبين العوامل المؤثرة في بقاء المعلم في مهنة التدريس (الاجتماعية والعائلية والمدرسية) حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٠٩٣) ، (٠,١٠١) ، (٠,٠٠٧) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) في حين توجد علاقة بين متغير العمر، وبين والعوامل الصفية إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,١٢٨) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) ، وهذا يعني أنه كلما زاد العمر، كلما

زادت العوامل الصفية تأثيراً في بقاء المعلم في مهنة التدريس. وهذه النتيجة مختلفة مع نتيجة الدراسات التي قام بها (Boe etal. ,1997) و (Ingersoll,2001) . وتوصلا فيها إلى أن كل المعلمين من فئة الشباب وفئة الكبار راغبون في ترك مهنة التعليم.

ويظهر الجدول (٨) أيضا أنه لا توجد علاقة بشكل عام بين متغير العمر والعوامل المؤثرة في بقاء المعلم في مهنة التدريس مجتمعة حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٠٩٦) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) .

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة يقترح الباحث ما يأتي:

١. تشجيع أولياء الأمور على القيام بزيارة المدارس لمعرفة أحوال أبنائهم.

٢. توفير الدعم الكامل من أولياء الأمور والمجتمع المحلي للمعلم والعملية التعليمية،

٣. التشجيع على القيام بحملة وطنية لإصلاح آراء المجتمع عن مهنة التعليم،

٤. إتاحة الفرصة أمام المعلم للمشاركة بصنع القرار.

٥. تشجيع الطلاب على الاهتمام بالنظافة والترتيب والأثاث داخل الغرفة الصفية والبيئة المدرسية.

٦. توفير الدعم المادي الكامل لأبناء المعلمين الذين يدرسون في الجامعات الأردنية.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع بالعربية:

١. إبراهيم عبد الله ناصر وعطية عبد الله محمود (١٩٨٤) . «مدى رضا معلمي المدارس الابتدائية عن مهنتهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن»

٢. العاجز فؤاد ونشوان جميل (٢٠٠٥) «عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة مجلة الجامعه الاسلاميه، غزه، بحث منشور.

٣. الشريدي هيام وعبد الرحيم زهير (١٩٩٩) ، أنماط السلوك القيادي لدي مديري المدارس الأساسية في محافظة إربد وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد السادس والثلاثون، جامعة اليرموك، عمان.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Battersby, D. ;Hemmings,L. , Kernod,S. ,Suther Land, S. ,&Cox, J. , (1990) »Factors Influencing the Turnover and Retention of Resigned Nurses in New South Wales Hols « Glbe: N. S. W College of Nursing.*
2. *Boe, E. E. , Bobbitt, S. A. , Cook, L. H. , Whitener, S. D. , & Weber, A. L. (1997) . Why didst thou go? Predictors of retention, transfer, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. The Journal of Special Education, 30 (4) , 390- 411.*
3. *Buchman, C. , & Hannum, E. , (2001) , «Education and Stratification In Developing Countries: A review of Theories and Research« Annual Review of Sociology (27) , 77- 102.*
4. *Clotfelter, Charles, Elizabeth Glennie, Hellen Lad, (2005) , "Evaluation of an $1800 TeacherBonus In North Carolina. " Center for Child and Family Policy. Available online: http// www. nber. Org/ papers/ w12285.*
5. *Boylan, C. , Sinclair, R. , Smith, I. , Squires, D. , Edwards, J. , Jacob, A. , O'Malley, D. , & Nolan B. (1993) . »Retaining teachers in rural schools: Satisfaction, commitment and lifestyles. In C. ,*
6. *Eric Hirsch (2005) ; " Teacher Working Conditions are Student Learning Conditions , "Areport Governor Mike Easily on the 2004 North Carolina*

Teacher Working Conditions Survey.

7. *Glennie, Elizabeth and Coble Charles, (2004) , «Teacher Perceptions of the Work Enviornment in Hard- to – Staff Schools: Lessons from North Carolina,« Areport for Education commission of the States. Available online: http// www. ecs. Org/ html/ Issue.*
8. *Goodlad , J. I. (1984) ,» A place Called School. » New York: McGraw-Hill.*
9. *Hanushek, E. A. , Kain, J. F. , & Rivkin, S. G. (2004) . Why public schools lose teachers. Journal of Human Resources, 39 (2) , 326- 354.*
10. *Ingersoll ,R. M, (2001) , «Teacher Turnover and Teacher Shortages. » American Educational Research Journal , 38 (3) , 499- 534.*
11. *Johnson , Susan M. , Berg , Jill H. , & Donaldson , Morgaen L , (2005) , « Who Stays In Teaching and Why: Areview of the Literature on Teacher Retention. » The Project on the Next Generation of Teachers , Harvard Graduate School of Education. Available online:*

    http// www. Aarp. Org/ nrta/ teaching.
12. *Litt , M. D. , & Turk , D. C. (1985) , «Sources of Stress and Dissatisfaction in Experienced High School Teachers. « Journa of Educational Resources , 78 , 178- 185.*
13. *Luekens, M. T. , Lyter, D. M. , Fox, E. E. , & Chandler, K. (2004) . Teacher attrition and mobility: Results from the teacher follow- up survey, 2000-01. Washington, D. C.: National Center for Education Statistics.*
14. *Marcow Dana , (2006) , « The Metlife Survey of the American Teachers: Expectations and Experiences. »*
15. *Murnane, R. J. , Singer, J. D. , Willett, J. B. , Kemple, J. J. , & Olsen, R. J. (1991) . Who will teach?: Policies that matter. Cambridge: Harvard University Press*
16. *Perie ,M. , Baker , D. , and Whitener , S. (1997) , « Job Satisfaction Among Teachers»: Effects of Workplace Conditions , Background Characteristics , and Teachers Compensation.*
17. *Washington , D. C.: National Centor for Education Statistics , U. S. Department of Education.*
18. *Sara Bernard, (2009) , « The Edutopia Poll: What Works In Public Education ? « The George Lucas Educational Foundation.*

    Shang, G. M. (1991) , An Analysis of Job Satisfaction) , Dissertation Abstracts International,

19. *Tangi ,Sergant & Emily Hannum, (2003) ,»Keeping Teachers Happy: Job Satisfaction Among Primary Schools» ,Teachers in Rural Schools,University of Pennsylvania.*

20. *William C. Martain , PH. D , (2003) , «Control Theory: Applications To Middle – Level School Enviornment«*

واقع التعليم المهني والتقني ومشكلاته في الوطن العربي دراسة حالة (الجمهورية العربية السورية)

أ. شادي حلبي*

* إجازة في الاقتصاد/ دبلوم التأهيل والتخصص في استخدام الحاسوب في المجالات الاقتصادية/ كلية الاقتصاد/ جامعة حلب/ سوريا.

ملخص:

إن التعليم المهني والتقني نوع من أنواع التعليم النظامي، الذي يتضمن الإعداد التربوي وإكساب المهارات والمعرفة المهنية، والذي تقوم به مؤسسات تعليمية نظامية من أجل إعداد عمال مهرة في مختلف التخصصات الصناعية والزراعية والتجارية والصحية، لتكون لديهم القدرة على التنفيذ والإنتاج، وقد عمدنا في بحثنا إلى التطرق للمشكلات التي تعاني منها أنظمة التعليم في الدول العربية، حيث تتشابه إلى حد كبير فيما بينها. وللحصول على نتائج أدق وأشمل أجريت دراسة ميدانية على مدارس التعليم المهني في محافظة إدلب (إحدى المحافظات السورية) **حيث وُزّعت الاستبانات وفق الأسس العلمية، وفُرّغت البيانات باستخدام برنامج SPSS وحصلنا على النتائج الآتية:**

١. لا ينتسب معظم طلاب التعليم المهني والتقني إلى هذا النوع من التعليم عن رغبة وقناعة لكونهم يشعرون بالحرج، وذلك بسبب الفصل القسري بين التعليم العام (الأكاديمي) والتعليم المهني من خلال درجات الشهادة الاعدادية.

٢. هناك جهل بماهية التعليم المهني والتقني ومفهومه، ودوره في بناء المجتمع سواء من قبل الطلبة أنفسهم أم من قبل أفراد المجتمع وذلك بسبب غياب التوجيه والارشاد المهني.

٣. لا يوجد ارتباط وثيق للمناهج الدراسية بالواقع العملي للمهنة، بالإضافة إلى عدم ملاءمة البرامج التعليمية لاحتياجات سوق العمل، وبالتالي عدم قدرة خريج التعليم المهني على المنافسة مع العامل الحر.

Abstract:

The vocational and technical education is a kind of formal education which includes the educational preparation and the acquisition of technical and professional skills. It is usually done by formal educational institutions which aim at preparing skilled workers in the industrial, agricultural, commercial and health fields. In this research, we have discussed the problems that the educational sector in the Arab world suffers from. The researcher made a field study for the vocational schools in Idleb district in the Syrian Arab Republic. A questionnaire was distributed gathered and analyzed using the SPSS statistical program. ***The following results were found:***

1. *Most students who choose the technical and vocational programs do not do this because they like these programs. On the contrary, they feel embarrassed because of the compulsory separation between the academic (general) education and vocational education according to the students' grades in the preparatory stage.*
2. *There is ignorance in the concept of vocational and technical education and its role in the building of the community either by the students or by the members of the community because the absence of guidance and career counseling.*
3. *There is no close link between the curriculum and the practical reality of the profession. Furthermore, the educational programs which are offered are not suitable for the market needs; therefore the graduates are not well- qualified.*

مقدمة:

يحتم التطور التكنولوجي على عامل المستقبل أن يتسلح بالمعارف والمهارات والسلوكيات التي تتواءم مع المتغيرات التكنولوجية والإقليمية والعالمية، ومن ثم فإنه من الضروري إعداد المواطن العربي وتعليمه وتدريبه على أحدث تكنولوجيا العصر باعتبار أن القوى العاملة المدربة هي القادرة على التعامل مع عناصر الإنتاج المختلفة لتوفير منتج أو خدمة بجودة عالية، وتكلفة منخفضة والمنافسة في الأسواق العالمية. وهناك جهود ملحوظة قامت بها الدول العربية في مجال تطوير التعليم العام سواء من ناحية الاستيعاب الكامل للأعداد فضلاً عن تحسين نوعية التعليم. ويرتبط التعليم والتدريب المهني والتقني بإكساب المهارات الفنية والسلوكية، وتأمين المؤهلات المحددة لمقابلة احتياجات سوق العمل، بما يساعد على مواجهة الخلل الهيكلي بين العرض والطلب في أسواق العمل، فالتدريب لا يؤدي إلى زيادة الإنتاجية فحسب بل يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس، ورفع الروح المعنوية للعمال وتحسين الرضا الوظيفي ورضا المستفيدين من الإنتاج أو الخدمات، بما يساعد على المنافسة في سوق العمل الداخلي والخارجي. ويساهم التعليم والتدريب أيضاً في خفض تكاليف العمل والمحافظة على الأجهزة وصيانتها، وتنمية الانتماء، وتحقيق الذات والتكيف مع المتغيرات التكنولوجية وتحفيز العاملين وإكسابهم القدرة على البحث والتطوير، وزيادة قابلية الاستخدام والترقية بما يساعد على زيادة فرص العمل. ولا يمكن الفصل بين عمليتي التدريب والتشغيل فكلاهما يؤدي إلى تحقيق العمالة الكاملة والمحافظة على استقرارها والمعاونة في خلق فرص عمل وتطبيق حق العمل لجميع المواطنين دون تفرقة، والارتقاء بمستويات العمالة في الأنشطة الاقتصادية المختلفة، وتحقيق أقصى كفاءة للعمالة بتسهيل حصول المنشآت على العمالة المطلوبة والمناسبة، ومساعدة الأفراد في اختيار المهنة والتكيف فيها، والمشاركة في الحد من البطالة، والمعاونة في تطبيق نظام التأمين ضد البطالة.

ومن المهم أن تقوم الدول العربية بالتنسيق بين الجهود التدريبية والاحتياجات الحالية والمستقبلية لأسواق العمل العربية والعالمية من المهن والتخصصات.

مشكلة البحث:

إنّ التعليم المهني والتقني لم ينل في السابق الاهتمام الكافي؛ لأنه كان مرتبطاً –غالباً– بفكرة الفشل الدراسي، وبأنه لا يؤمن المستوى الاجتماعي والدخل المادي

المرغوبين. وقد يكون التعليم المهني والتقني من الفروع التي نالت القسط الأقل من اهتمامات الحكومات المحلية، والمؤسسات والمنظمات الدولية، ولم يشعر المخططون بشكل عام بأهمية هذا النوع من التعليم إلا مؤخراً.

وتبرز مشكلة البحث من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما أسباب تردي واقع التعليم المهني والتقني؟
- إلى أي مدى يمكن تغيير النظرة الدونية للتعليم المهني والتقني حتى يمكن جعله ذا حظوة اجتماعية مقبولة؟
- هل يوجد تعاون وتنسيق بين مؤسسات التعليم المهني والتقني ومؤسسات سوق العمل؟
- هل هناك خلل بين مخرجات عملية التعليم المهني والتقني واحتياجات سوق العمل؟

أهمية البحث:

إن التعليم المهني والتقني هو نوع من أنواع التعليم النظامي، الذي يتضمن الإعداد التربوي، وإكساب المهارات والمعرفة المهنية، والذي تقوم به مؤسسات تعليمية نظامية من أجل إعداد عمال مهرة في مختلف التخصصات الصناعية والزراعية والتجارية والصحية لتكون لديهم القدرة على التنفيذ والإنتاج، بحيث يكونون حلقة وصل مهمّة بين الأطر الفنية العالية الذين تعدهم الجامعات وبين العمال غير المهرة الذين لم يتلقوا أي نوع من مواد التعليم النظامي. ففي هذا القرن تطبيق المعارف وحسن استخدامها يكتسب أهمية توازي أو تفوق توافر عناصر الإنتاج المادية من رأسمال ومواد، وأيدي عاملة ذات كفاءة عالية، قادرة على المنافسة في مجتمع تتزايد فيه المعرفة والتقنية الحديثة المتطورة.

هدف البحث:

لكي تستطيع كل دولة أن تواجه التحديات المطروحة في عصر العولمة، من الضروري أن تعيد تقويم عرض القوى العاملة المؤهلة لتتوافق وحاجات الأفراد والمجتمعات، وذلك بأن تفتح المجال أمام أكبر عدد ممكن من الشباب إمكانية التعليم والتأهيل (داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها) مبنية على الحقائق الاقتصادية والاجتماعية، ومتجاوبة مع ما يصبو إليه الشباب من تطلعات مستقبلية ومتوافقة مع قدراتهم، ومؤدية إلى انخراطهم في الحياة العملية وسوق العمل بشكل فعال وسريع. وهذا من الممكن أن يتم من خلال التعليم

المهني والتقني، والذي يتطلب إعادة تعريف وتوصيف ودراسة وتحليل، **وهذا هو هدفنا في البحث من خلالٍ مناقشة النقاط الآتية**:

- تحديد ماهية هذا النوع من التعليم ومفهومه الحديث.
- المشكلات والتحديات التي يواجهها التعليم المهني والتقني في الوطن العربي.
- العلاقة التبادلية بين مخرجات التعليم المهني والتقني وسوق العمل.

فروض البحث:

- لا ينتسب طلاب التعليم المهني إلى هذا النوع من التعليم عن رغبة وقناعة.
- معظم طلاب التعليم المهني يجهلون ماهيته ومفهومه قبل التحاقهم به.
- لا توجد فروق جوهرية بين مختلف معايير الاختيار لنظام التعليم المهني من قبل الطلبة. (مجموع العلامات، تشجيع الأهل، عدم الرغبة في دراسة نظرية طويلة الأمد)
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ارتباط مناهج التعليم المهني بالواقع العملي للمهنة، ومدى ملاءمة البرامج التعليمية لاحتياجات سوق العمل، و بين قدرة الخريج على المنافسة في سوق العمل.

الدراسات السابقة:

اهتمت اليونسكو بالتعليم التقني والمهني منذ أكثر من ٤٠ سنة، وقد تطور برنامجها بتغير المعطيات العلمية والتقنية، الا أنه في نهاية عام ١٩٨٠ أخذت دوراً كبيراً فعالاً في تقوية التعليم التقني والمهني، وكانت وراء إنشاء المركز العالمي للتعليم التقني والمهني (اليونيفوك) . **وهناك دراسات عديدة تمت في هذا الصدد.**

غادا عطية، ١٩٩٨- دراسة إحصائية للتعليم الفني والمهني بوزارة التربية في سوريا- رسالة ماجستير، جامعة حلب. حيث تمّت فيها دراسة إحصائية لتطور التعليم الفني والمهني في سورية (الصناعي، التجاري، النسوي) وكذلك التنبؤ بأهم مؤشراته لغاية عام ٢٠٠٥.

وزارة التربية السورية، ١٩٩٣، دراسة ميدانية حول تعزيز إقبال الطلبة على التعليم الفني والمهني، دائرة المناهج والبحوث العلمية، دمشق. حيث قامت مديرية المناهج والبحوث في وزارة التربية بدراسة ميدانية بعنوان: تعزيز إقبال الطلبة على التعليم المهني والفني، وقد تطرقت الدراسة الميدانية في قسم كبير منها إلى مناهج. وقد وجد القائمون

على الدراسة أنّ مناهج التعليم المهني والفني تقوم بدورها في تحقيق أهداف التعليم الفني والمهني ولا تشكل عبئاً على الطالب، ولكنها في الوقت نفسه لا تحقق طموحات الطلبة في تلبية احتياجات التعليم الذاتي.

السيد أحمد إبراهيم، ١٩٩٣، «دراسة ميدانية للمتغيرات المجتمعية وانعكاساتها على منظور أولياء الأمور للتعليم الثانوي الفني». المؤتمر العلمي الثالث عشر. (مستقبل التعليم الفني في مصر) – جامعة عين شمس.

وأعدت الدراسة بهدف الإجابة على التساؤلات الآتية:

كيف يمكن جعل التعليم الفني والتدريب المهني جاذباً لاتجاهات أولياء الأمور، ويزيد من الإقبال عليه؟ وإلى أي مدى يمكن تغيير النظرة إليه؟

وتوصلت الدراسة إلى ما يأتي:

- أن النظرة غير الجاذبة للتعليم الفني والتدريب المهني ما زالت قائمة على الرغم من أنه المصدر الرئيسي لإعداد الأيدي العامة القادرة على تحمل عبء الإنتاج.

- توعية أولياء الأمور بأهمية التعليم الفني من خلال تنظيم حملات إعلامية في الأجهزة المرئية والمسموعة، وتنظيم زيارات لمراكز الإنتاج الصناعي بغرض نشر مفاهيم جديدة عن الأبعاد المستقبلية للأبناء الملتحقين به.

قائد علي عبد الله، ٢٠٠٢. دور التعليم التقني والتدريب المهني في تنمية الموارد البشرية في قطاع منشآت الأعمال الصغيرة والأصغر (الواقع والطموح) . مجلة كلية التجارة والاقتصاد، العدد (٢٠) ، صنعاء.

ركّزت الدراسة على أن عدم الاهتمام بمخرجات التعليم التقني والتدريب المهني لتنمية الموارد البشرية في قطاع منشآت الأعمال الصغيرة والأصغر، يضعف من دور هذا القطاع ومساهمته في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وسيظل دوره هامشياً. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عكست ضعف قدرة مؤسسات التعليم التقني والتدريب المهني في تنمية الموارد البشرية، وعدم ملاءمة مخرجاتها لاحتياجات المنشآت الصغيرة من تلك الموارد، الأمر الذي تمخض عنه اتساع الفجوة بين مخرجات مؤسسات التعليم التقني والتدريب المهني، وبين متطلبات واحتياجات منشآت قطاع الأعمال الصغيرة.

منهجية البحث:

سنعتمد في بحثنا المنهجية التحليلية في القسم النظري لتحليل واقع هذا التعليم، وإبراز بعض خصائصه ومشكلاته بشكل عام، معتمدين في ذلك على أحدث المعلومات

الإحصائية المأخوذة من مصادر دولية ومحلية. أما في القسم العملي، فسيتم إجراء دراسة ميدانية على مدارس التعليم الثانوي المهني والتقني للفرعين (صناعي، نسوي) في محافظة إدلب، وسنعتمد البرامج الإحصائية المتوافرة لتفريغ البيانات وتحليلها.

مخطط البحث:

واقع التعليم المهني والتقني ومشكلاته في الوطن العربي

(دراسة حالة الجمهورية العربية السورية)

أولاً- ماهية التعليم المهني والتقني:

نشأة التعليم المهني والتقني.

مسميات التعليم المهني والتقني في الوطن العربي.

تعريف التعليم المهني والتقني.

ثانياً- منظومات التعليم المهني والتقني في الدول العربية:

ثالثاً- مشكلات التعليم المهني والتقني في الدول العربية:

٣- ١ تعدد جهات الإشراف على التعليم المهني والتقني.

٣- ٢ عدم توافر نظام وطني كفؤ لمعلومات سوق العمل.

٣- ٣ نظرة المجتمع للتعليم والتدريب التقني والمهني.

٣- ٤ عزوف الطلبة وقلة رغبتهم الالتحاق بالتعليم المهني والتقني.

٣- ٥ ضعف التفاعل مع مؤسسات القطاعات الاقتصادية والاجتماعية.

رابعاً- دراسة حالة الجمهورية العربية السورية:

٤- ١ نشأة التعليم المهني والتقني في سورية وتطوره.

٤- ٢ دراسة ميدانية لمدارس التعليم المهني في محافظة إدلب.

أولاً- ماهية التعليم المهني والتقني:

١- ١ نشأة التعليم المهني والتقني:

في الحضارات القديمة كالحضارة المصرية أيام الفراعنة والحضارة اليونانية والرومانية، اتسمت نظرة المجتمع للعمل اليدوي بنظرة دونية، واتسم العمل الفكري بنظرة تقدير عالية، وجاءت الحضارة الإسلامية فمجدت العمل والعامل، وشجعت المواطنين على

العمل والكسب في كثير من الآيات في القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، فزاد الطلب على الأفراد المنتجين، ونعمت المجتمعات العربية خلالها في بحبوحة من العيش لارتفاع المنتجات، وحرية انتقالها من بلد لأخر، واستدعى ذلك تعليم المواطنين وتدريبهم، وكان ذلك يتم عن طريق التلمذة التقليدية، بأن يتعلم المواطن نقلاً عن معلمه (صاحب الصنعة) ، وكان يشرف على كل صنعة في المدينة «شيخ الصنعة» ينظم شؤونها، وكان من نتيجة ذلك التطور العمراني والزراعي والتجاري في مختلف أقطار الدولة.

وما أن ضعفت الدولة انصرف الناس عن العمل، فضعف الإنتاج وبدأوا يستعيدون أفكارهم القبلية القديمة بقلة احترام العامل المهني، وتمجيد الأعمال الفكرية واللغوية، فكان نتيجة ذلك تخلف في الإنتاج، وضعف بنية المجتمع، مما أدى إلى استقطاب الغزاة والمستعمرين الطامعين في ثروات هذه الدولة. وبعد أن استتب الأمر للحكم الاستعماري أهملت نواحي تنمية المجتمع، واقتصر نشاط هذا الحكم في المجال التربوي والتعليمي على ما يحتاجه كأدوات لاستكمال تسيير شؤون هذه الدولة المستعمرة، فتجمد النمو الطبيعي للمجتمع ونظرته للعمل، وعلى النقيض من ذلك طورت الأنظمة الغربية مجتمعاتها تربوياً وتعليماً ونشأت فكرة التلمذة التقليدية لتعليم النشء على المهنة في ألمانيا، فتطورت هذه الفكرة مع التقدم الصناعي إلى أن أصبحت أبرز نظم الإعداد المهني في أوروبا تدعم الصناعة والإنتاج وتطور مفهومها الاجتماعي نحو العمل والمهننة والإعداد لها.

ارتبطت نظم التعليم التقني والمهني بالتطور الاقتصادي، ففي الدول الفقيرة والأقل نمواً غالبا ما تكون مهمَّات التعليم والتدريب التقني والمهني من واجبات الحكومة تمويلاً وإدارة، وذلك لضعف اقتصاديات هذه الدول، وفي الدولة متوسطة النمو، حيث يكون الاقتصاد أكثر تطوراً تحتل الحكومة نصيباً من التمويل، ويحتل قطاع الإنتاج النصيب الآخر. أما في الدول الصناعية فيحتل قطاع الإنتاج الجزء الأكبر من التمويل، ويرافق هذا التمويل مسؤولية التطور. ففي الدول الأقل نمواً تكون الكلمة الأخيرة في نظم التعليم والتدريب التقني والمهني هي للحكومة لضعف قطاع الإنتاج، وفي الدول الصناعية تكون مسؤولية التطوير والإدارة والأشراف من نصيب قطاع الإنتاج والخدمات ممثلا بغرف الصناعة والتجارة. وتشارك الحكومة هذه المسؤولية بالقدر الذي يحافظ على العدالة في التوزيع بين الأفراد والمناطق المختلفة لإضفاء الاستقرار الكافي في المجتمع.

إنّ التعليم التقني والمهني لا يخلق الوظائف، ولكنه ذو مردود عال إذا كان وثيق الارتباط بالطلب الفعلي على الوظائف، لأن إيجاد فرص عمل عادة ما يرتبط بالسياسات الاقتصادية العامة للقطر من تجارة وادخار وإنفاق وتضخم يؤدي التعليم التقني والمهني دوره بفاعليه عن طريق تطوير رأس المال البشري الذي تحتاجه الحياة الاقتصادية للبلد،

وتزداد فاعليته عندما تتطابق هذه الأعداد مع فرص العمل المتاحة، وفي دراسة لعدد من نظم التعليم والتدريب التقني والمهني في الدول النامية تبين أن نجاح هذه النظم يعتمد على إدارة الاقتصاد وتنشيط الاستثمار، وإيجاد فرص العمل، ويعتمد كذلك على مدة تمحوره حول احتياجات ميادين العمل الحالية والمتوقعة، وتقل فاعلية نظم التعليم التقني والمهني إذا ارتبطت بسياسة العرض فقط.

١- ٢ مسميات التعليم المهني والتقني في الدول العربية:

اعتمدت المنظمات التربوية العربية والدولية مسمى (التعليم الثانوي المهني) على الإعداد المهني الذي يتم في المرحلة الثانوية ضمن مدارس أو أقسام مهنية، وقد أخذت كل من الأردن والبحرين والعراق وفلسطين والكويت ولبنان هذه التسمية، وأطلقت عليه تسمية التعليم الثانوي الفني في الدول الآتية: الإمارات، جيبوتي، السعودية، الصومال، قطر، مصر، اليمن، موريتانيا، كما وأطلقت عليه تسمية التعليم الثانوي التقني في الدول التالية تونس، الجزائر، المغرب وهناك مسميات أخرى، إذ أن ليبيا تطلق مسمى التعليم المهني على التعليم الذي مدته ٣ سنوات بعد المرحلة المتوسطة (الإعدادية) ، وكذلك الحال تطلق تسمية التعليم المهني على التعليم الذي مدته سنتان بعد المتوسطة (الإعدادية) في كل من الجزائر وسورية واليمن.

أما مسميات التعليم التقني فتختلف من قطر لآخر، وقد اعتمد الاتحاد العربي للتعليم التقني والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (اليسكو) ومنظمة اليونسكو تسمية التعليم التقني على الإعداد المهني الذي يتم بعد الثانوية وبدرجة أقل من الدرجة الجامعية الأولى، كما أطلقت تسمية معهد على المؤسسة التعليمية التي تُعدّ فيها كوادر ضمن هذا المستوى من التعليم. والجدول الآتي يبين المسميات المتداولة في الدول العربية، ويظهر أنّ هناك حاجة ماسة لتوحيد مسميات التعليم الثانوي المهني والتعليم التقني لإزالة الالتباس الناجم عن تعدد التسميات بين مختلف الدول العربية.

الجدول (١)

مسميات التعليم المهني والتقني في الدول العربية

اسم الدولة	تسمية التعليم المهني	تسمية التعليم التقني
الأردن	التعليم الثانوي المهني	جامعي متوسط
الامارات	التعليم الثانوي الفني	تقني
البحرين	التعليم الثانوي المهني	العالي المتوسط
تونس	التعليم الثانوي التقني	تقني سامي

اسم الدولة	تسمية التعليم المهني	تسمية التعليم التقني
الجزائر	التعليم الثانوي التقني	تقني سامي
السعودية	التعليم الثانوي الفني	تقني
السودان	التعليم الثانوي الفني	تكنولوجي (تقني)
سوريا**	التعليم الثانوي المهني	تقني
الصومال	التعليم الثانوي الفني	فني
العراق	التعليم الثانوي المهني	تقني
فلسطين	التعليم الثانوي المهني	جامعي متوسط
قطر	التعليم الثانوي الفني	تقني
الكويت	التعليم الثانوي المهني	فني
لبنان	التعليم الثانوي المهني	فني
ليبيا	التعليم الثانوي المهني	تقني
مصر	التعليم الثانوي الفني	فني
المغرب	التعليم الثانوي التقني	تقني سامي
موريتانيا	التعليم الثانوي الفني	تقني
اليمن	التعليم الثانوي الفني	تقني

المصدر: اليونسكو، يونداباس، دور التعليم التقني والمهني ضمن نظم التعليم العربية (دراسات حالة ودراسة توليفية) ، ١٩٩٥، ص ٣٥٨.

** في الجمهورية العربية السورية قبل مطلع عام ٢٠٠٤ كان يطلق التعليم المهني (التعليم الفني)

١- ٣ تعريف التعليم المهني والتقني:

يقصد بالتعليم المهني كما طرح في مؤتمر التعليم المهني في الوطن العربي التعريف الآتي: «ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يتضمن الإعداد التربوي وإكساب المهارات والمعرفة المهنية، الذي تقوم به مؤسسات تعليمية نظامية من أجل إعداد عمال مهرة في مختلف التخصصات الصناعية والزراعية والصحية والتجارية لتكون لديهم القدرة على التنفيذ والإنتاج بحيث يكونون حلقة وصل مهمّة بين الأطر الفنية العالية الذين تعدهم الجامعات والعمال غير المهرة الذين لم يتلقوا أي نوع من التعليم النظامي الفني والمهني». (١) وقد نصت اتفاقية التعليم المهني والتقني التي اعتمدتها اليونسكو في دورتها الخامسة والعشرين١٩٨٩على أن التعليم التقني والمهني يعني جميع أشكال العملية

التعليمية ومستوياتها التي تتضمن (بالإضافة إلى المعارف العامة) دراسة التكنولوجيات والعلوم المتصلة بها، واكتساب المهارات العلمية والدرايات والمواقف والمدارك المتصلة بالممارسات المهنية في قطاعات الحياة الاقتصادية والاجتماعية. كما يمكن تعريف الإعداد المهني والتقني بأنه حصول الفرد على مهارات ومعلومات واتجاهات أو تزويده بها، أو تطويرها لديه، بشكل يؤدي إلى تغيير سلوكه وأدائه ليصبح قادراً على القيام بجزء من عمل أو بعمل متكامل أو بمجموعة من الأعمال بشكل مناسب، ويشمل الإعداد لتلك البرامج التي تعد المتدرب لمزاولة مهنة معينة، كما يشمل أيضا برامج رفع كفاءة العمال في مهنة يمارسها.

إنّ عدم التوازن بين نظام التعليم بشكل عام، ونظام التعليم المهني والتقني الأكثر ارتباطاً بسوق العمل، هو أحد أهم المعوقات في طريق تحقيق التنمية الاجتماعية والتطور الاقتصادي، ووجود طاقم كامل من التقنيين المهرة في بلد ما، في المستقبل، هو الذي يُعزز تنمية اجتماعية دائمة، وتطوراً اقتصادياً مستمراً. وعلى الحكومات أن تعي هذه الحقيقة، وأن تعطي هذه الكفاءات وهذه الاختصاصات الأهمية الاقتصادية والاجتماعية اللازمة، وتولي التعليم التقني والمهني الجزء العادل من الاستثمارات في مجال قطاعات التعليم والاقتصاد.

وعلى هذا الأساس يجب أن ينظر إلى التعليم التقني والمهني على أنه:

- جزء لا يتجزأ من التأهيل والتعليم العام.
- وسيلة انخراط في القطاعات المهنية، ومساهمة فعالة في عالم العمل.
- وجه من أوجه التعلم والتدرب مدى الحياة، وتأهيل لتحمل مسؤولية المواطنة.
- أداة تحريض لإيجاد نمو وتقدم ثابت ودائم للمجتمع. وبالتالي وسيلة لمحاربة الفقر.

إنّ التعليم التقني والمهني هو في صلب اهتمامات العديد من الحكومات والمنظمات الدولية والمحلية، لكونه أداة تسهل الاندماج المهني، وتفتح المجال لدخول سوق العمل والمرور بيسر من عالم المدرسة إلى عالم العمل، وهناك نسبة لا بأس بها في جميع برامج هذا النوع من التعليم تتم ليس فقط في ورشات دراسية، وإنما في عملية تدريب فعلية في القطاعات الإنتاجية الموافقة، وفي المعامل والورشات الحرفية. إلا أنّ هذا النوع من التعليم ظل مهمشاً لفترة طويلة، وموقوفاً على الفئة التي لم يحالفها الحظ للالتحاق بالتعليم العام، أو مرتبطاً ببعض الفئات المهمشة اجتماعياً أو مادياً، والتي تسعى أحياناً إلى دخول سوق

العمل بصورة عاجلة، أي أن هناك نوعاً من النظرة الدونية لهذا النوع من التعليم. ولم يكن بالإمكان تغيير هذا الواقع ما لم تتعاضد الجهود الدولية عن طريق منظماتها، والحكومات عن طريق هيئاتها المحلية، لكي يأخذ هذا النوع من التعليم موقعه الحقيقي في عالم متغير نحن بأمس الحاجة إليه، ولكي لا يكون هذا التغيير مرحلياً وردة فعل آنية، وإنما تغييراً هيكلياً واستراتيجياً.

ثانياً- منظومات التعليم المهني والتقني في الدول العربية:

هناك طرق متعددة للتعليم الفني والتدريب المهني والتقني ففي بعض النظم يقضي الطالب فترة التعليم أو التدريب في المدارس ومراكز التدريب المهني فقط، كما يمكن أن يقضي الطالب جزءاً من فترة التعليم أو التدريب في المدرسة أو مركز التدريب والجزء الآخر في مواقع العمل والإنتاج (النظام الثنائي) ، أو التلمذة الصناعية والنوع الثالث هو أن يقضي المتدرب فترة التدريب في موقع العمل والإنتاج.

تتباين هياكل التعليم المهني والتقني في الدول العربية من حيث المسميات والمستوى ومكان الإعداد، وطريقة الإعداد وشروط الدخول والتوجه الأساسي للخريج. **ويمكن تقسيم مستويات التعليم المهني والتقني إلى:**

♦ التعليم التقني: وقد يسمى تعليماً فنياً، ويتم عادة في كليات أو معاهد بعد المرحلة الثانوية، وغالباً ما تكون شروط القبول النجاح في امتحان الثانوية العامة أو الثانوية المهنية ومدة الدراسة (٢– ٣) سنوات، وبه مستويان.

- تقني عالي (سامي) ومدة الدراسة ثلاث سنوات غالباً
- تقني مدة الدراسة سنتان.

♦ التعليم الثانوي المهني: وقد يسمى التعليم الثانوي التقني، أو التكوين المهني، أو التعليم الفني في بعض الدول ويتم عادة ضمن المرحلة الثانوية العليا حيث يقضي الطالب فترة التعليم والتدريب متفرغاً في المدرسة، وفي أغلب الدول العربية لا تشترط المدارس المهنية التحاق الطالب أثناء العطلات الصيفية في مواقع العمل والإنتاج لتلقي التدريب الصيفي.

♦ التدريب المهني يجمع التدريب المهني في الدول العربية أنماط التدريب المختلفة سواء التدريب داخل المدارس ومراكز التدريب فقط، أو التدريب الثنائي الذي يجمع بين المدرسة أو المركز ومواقع العمل والإنتاج أو التدريب داخل العمل.

هناك بعض الاختلافات في مسميات مستويات المهارة في الدول العربية، **وفيما يأتي مستويات المهارة في أنماط التعليم والتدريب المهني والتقني**:

- مستويات التعليم التقني: يؤهل نظم التعليم التقني إلى المستوي الفني، ويُطلق على مؤهل الخريج أسماء عدة «فني أول» في جمهورية مصر العربية أو «تقني سام» في دول المغرب العربي، أو « فني» في بعض الدول العربية، وفي جمهورية مصر العربية يقوم التعليم الفني بإعداد الملتحقين بالعمل بعد التخرج في فئة الأخصائي بعد دراسة أربع سنوات انطلاقاً من كليات أو معاهد فنية عليا.
- مستوي التعليم الثانوي المهني أو الفني: يُطلق على مؤهل الخريج أسماء عدة منها «التقني» في دول المغرب العربي، أو «فني» في مصر وسوريا والسعودية.
- مستويات التدريب المهني: هناك مستويات مختلفة لخريجي البرامج التدريبية فمثلاً بالنسبة للدورات المهنية القصيرة يعد الخريج للعمل ضمن فئة محدودي المهارات، ويُطلق على هذا المؤهل «كفاءة مهنية» في الجزائر مثلاً، أما بالنسبة لبرامج التدريب متوسطة المدة في حدود عامين، فيكون مستوى الخريجين من فئة العامل الماهر في معظم الدول العربية، وبالنسبة لنظم التدريب التي تصل مدة التدريب فيها ثلاثة أعوام في المتوسط، يُعدّ الخريجون للعمل ضمن فئة مستوى العامل المهني.

ثالثاً- مشكلات التعليم المهني والتقني في الدول العربية:

٣- ١ تعدد جهات الإشراف على التعليم المهني والتقني:

نظرًا لتشعب الجهات الرسمية المعنية بإدارة نظم التعليم والتدريب التقني والمهني في الدول العربية، وتشتت الحاكمية كذلك، فلا توجد جهة وطنية موحدة تمارس دور الحاكمية في معظم الدول العربية. ويبين الجدول (٢) خلاصة لإدارة النظم الفرعية لمنظومة التعليم والتدريب التقني والمهني في الدول العربية. حيث نلاحظ من الجدول أن أكثر من وزارة أو هيئة تقوم بالإشراف على التعليم والتدريب المهني وإدارته في المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى وزارة التربية والتعليم عادة، وكذلك الحال في التعليم التقني حيث تقوم عدد من الوزارات والهيئات بالإشراف عليه إضافة إلى وزارة التعليم العالي، ولا شك في أن تبعية المدارس والمراكز المهنية والمعاهد الفنية لأكثر من جهة يؤثر على مستوى الخريجين باختلاف تسهيلات التعليم والتدريب والمناهج والخطط الدراسية وكفاءة هيئة التعليم والتدريب وفاعلية التقويم والامتحانات وبخاصة في الوزارات والمؤسسات خارج إطار وزارة التربية والتعليم العالي والوزارات والمؤسسات المتخصصة في مجال التعليم المهني والتقني، التي يشكّل إعداد القوى البشرية هدفاً ثانوياً بالنسبة لمهامها.

الجدول (٢)

خلاصة لإدارة النظم الفرعية لمنظومة التعليم والتدريب التقني والمهني في الدول العربية.

النظام الفرعى	هيئة وطنية مستقلة	وزارة واحدة	عدة وزارات
التعليم التقني	الأردن والسعودية والكويت	الجزائر وتونس والمغرب ومصر وقطر وفلسطين واليمن	سورية ولبنان
التعليم المهني		في معظم الدول العربية	سورية
التدريب المهني	الأردن والسعودية	الجزائر وعمان والمغرب واليمن وليبيا	مصر وسورية ولبنان وتونس وفلسطين والسودان

المصدر: مؤسسة التدريب الأوروبية، والبنك الدولي: «إصلاح التعليم و التدريب الفني و المهني في منطقة الشرق الأوسط و شمال أفريقيا»

هذا بالإضافة إلى أنّ إنشاء مدارس ومراكز ومعاهد في هذه الوزارات قد يكون تكراراً لما هو متوافر في الوزارة أو الهيئة ذات الاختصاص في إعداد القوى البشرية وهذا يعدُّ هدراً اقتصادياً، علاوة على ذلك فإنّ هذه الجهات المتعددة غالباً ما تتردد في قبول الخريجين من مدارس ومعاهد ووزارات أخرى لقناعتها الزائدة بما تنتج، وهذا هدرٌ اقتصاديٌ آخر للموارد البشرية.

لذلك يعدُّ إنشاء هيئات مركزية متخصصة تشرف على مؤسسات الإعداد المهني والتقني وتديرها خطوة أساسية لتنمية الموارد البشرية بطريقة أكثر كفاءة وتأثيراً من حيث الكلفة.

٣- ٢ نظم معلومات سوق العمل:

تعاني معظم الدول العربية إما من عدم توافر نظام وطني كفوً لمعلومات سوق العمل يغطي الطلب على القوى العاملة والعرض من القوى العاملة (مخرجات أنظمة التعليم ومنها التعليم والتدريب المهني والتقني) أو وجود نظام معلومات لا يوفر معلومات حديثة في الوقت المناسب وبشكل دقيق واضح ييسر عملية الموازنة بين العرض والطلب. وقد أصدر مؤتمر العمل العربي في دورته الرابعة والثلاثين المنعقدة في آذار ٢٠٠٧ القرار رقم (١٣٥٦) الذي «يدعو الدول العربية لإنشاء قاعدة بيانات لتجميع البيانات والمعلومات الخاصة بسوق العمل وتحليلها على المستويات المحلية والإقليمية والدولية لتسهيل تبادل المعلومات والخبرات العربية». وتناولت الإستراتيجية العربية لتنمية القوى العاملة والتشغيل هذا الجانب حيث أكّدت الحاجة إلى: «تصميم شبكة معلومات حول القوى العاملة والتشغيل وتنفيذها من خلال شبكة اتصال عالمية يُتابع من خلالها مؤشرات سوق العمل في البلدان العربية».

وتنبع أهمية مثل هذه القرارات والتوجهات من أن ضعف المعلومات والبيانات المتعلقة بالموارد البشرية، سواء من حيث شموليتها أم دقتها، يؤدي إلى صعوبات لدى رسم السياسات ووضع الاستراتيجيات، واتخاذ القرارات فيما يتعلق بقضايا التشغيل والبطالة، كما يؤدي إلى معوقات لدى إجراء الدراسات والبحوث وأنشطة التقويم في مجالات العمل. ولا يخفى أن مثل هذه المعلومات والبيانات تتناول المكونات الثلاثة للموارد البشرية، وهي جانب العرض من القوى العاملة الذي يتضمن نظم تنمية الموارد البشرية، وجانب الطلب عليها الذي يتضمن متطلبات المؤسسات الإنتاجية، وكذلك الروابط والقنوات بين الجانبين التي تشتمل على خدمات التشغيل.

وهكذا يهدف إنشاء قاعدة معلوماتية عن سوق العمل، عن طريق شبكة عربية لهذا الغرض، إلى التعرف إلى خصائص سوق العمل وعلى التغيّرات التي تطرأ عليه، بما يساهم في وضع السياسات والإجراءات والبرامج اللازمة للتعامل مع هذه الخصائص والمتغيرات، وإجراء الإسقاطات والتنبؤات حول مؤشرات الموارد البشرية لخدمة صاحب القرار، وراسم السياسات والباحث عن عمل وصاحب العمل وغيرهم.

٣- ٣ نظرة المجتمع للتعليم التقني والمهني:

ساهمت أنظمة التعليم في الدول العربية في تكوين النظرة السلبية للمجتمع نحو التعليم والتدريب المهني في معظم الدول العربية، إذ يمثل خيار التعليم والتدريب التقني والمهني خيار من لا خيار له من حيث قبول الطلاب ذوي التحصيل العالي في مسار التعليم الثانوي الأكاديمي، وتحويل ذوي التحصيل المتدني نحو مسار التعليم الثانوي المهني، ومن ثم الأدنى إلى مسار التدريب المهني، هذا من جهة، ومن جهة ثانية يؤدى غياب أداء منظومة توجيه وإرشاد مهني فاعلة أو ضعفها في مرحلة التعليم الأساسي بخاصة ومرحلة التعليم الثانوي بعامة إلى خلل في اتخاذ الطالب قرار الخيار المهني وفقاً لقدراته وميوله واهتمامه.

٣- ٤ عزوف الطلبة وقلة رغبتهم الالتحاق بالتعليم المهني والتقني:

تعاني نظم التربية والتعليم العالي في الدول العربية عن عزوف التحاق الطلبة بالتعليم التقني المهني، والسمة العامة للطلبة الملتحقين بهذا التعليم هو انخفاض معدلات التحصيل الأكاديمي للطلبة الذين تعذر قبولهم في التعليم الأكاديمي بالمرحلة الثانوية لمن أنهوا التعليم الأساسي أو التعليم الجامعي لمن أنهوا التعليم الثانوي، وهذه الظاهرة تحول دون تطوير التعليم التقني والمهني من حيث أعداد الملتحقين به بسبب قلة رغبة الطلبة للالتحاق به، ومن حيث إدخال ثقافات جديدة عالية السوية يصعب على الطلبة ذوي القدرات المنخفضة استيعابها، والعمل المبدع فيها لاحقاً.

وقد عالجت بعض الدول العربية أسباب عزوف الطلبة عن التعليم التقني والمهني من خلال الحوافز المادية وفتح المجال أمام الخريجين المتفوقين من إكمال دراستهم، وفتح المجال أمام ترقيتهم كنظرائهم الجامعيين إلا أن عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني والمهني هو الأمر السائد في غالبية الدول العربية **ومن أهم أسباب عزوف التحاق الطلبة ما يأتي**:

- **٣- ٤- ١ طبيعة نظم التربية والتعليم**:

لقد تطورت نظم التربية والتعليم العالي في معظم الدول العربية، لكن هذا التطور لم يكسبها مرونة كافية لإفساح المجال أمام الخريجين من نظم التعليم والتدريب التقني والمهني بمتابعة دراستهم لمراحل أعلى.

فمثلا خريجو التدريب المهني لا يتقدمون لامتحان الثانوية المهنية، وخريجو الثانوية المهنية فرصهم محدودة جدا لإكمال دراستهم الجامعية، أو حتى الالتحاق بالتعليم التقني في مجال دراستهم وتدريبهم، وكذلك الحال فإن خريجي التعليم التقني نادراً ما يفسح المجال أمامهم لاكمال دراستهم الجامعية في مجال التخصص.

إضافة إلى ذلك ينظر المسؤولون في نظم التربية والتعليم إلى التعليم التقني والمهني بأنه اقل مستوى من التعليم الأكاديمي والجامعي، ويعملون على تشجيع الطلبة على الالتحاق بالتعليم الأكاديمي.

وعلاوة على ذلك فإن نظم التربية والتعليم العالي جامدة الهياكل، إذ لا تتوافر نظم التعليم التقني والمهني الثنائي والتعاوني والمتناوب والمسائي الذي يجمع بين العمل والدراسة أو التعليم الموازي للعاملين في قطاعات الإنتاج والخدمات.

- **٣- ٤- ٢ النظرة الاجتماعية**:

نتيجة الركود الحضاري الذي أصاب الأمة العربية خلال القرون الماضية عزفت الشعوب عن احترام العمل اليدوي ومجدت العمل الفكري، فما زالت النظرة السلبية المتوارثة للعمل المهني والعمل اليدوي متدنية المكانة الاجتماعية لخريجي التعليم التقني مقارنة مع خريجي الجامعات، مما دفع الطلبة في الدول العربية للتوجه للدراسات الأكاديمية والجامعية تمهيداً للعمل الإداري بدلاً عن الالتحاق بالبرامج المهنية والتقنية تمهيداً للعمل المهني والمنتج.

إضافة إلى ذلك محدودية التحاق المرأة بالبرامج التقنية والمهنية والنزوع إلى الالتحاق بالبرامج النسوية أو الكتابية فيها، وعلاوة على ذلك يكاد يقتصر وجود المدارس

المهنية والمعاهد التقنية على المدن الكبيرة، وبذلك تحرم الأرياف من التطور في مجال المهن والتقنيات الحديثة.

- **٣- ٤- ٣ التوجيه والإرشاد المهني**:

تفتقر نظم التربية والتعليم في الدول العربية إلى برامج التوجيه والإرشاد المهني لتوعية التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي، وأولياء أمورهم بأهمية التعليم المهني، وكذلك غياب برامج التوعية في مرحلة الثانوي للتعريف بالتعليم التقني تمهيداً لتهيئة الطلبة لحياة عمل منتجة.

- والقصور الأول في هذا المجال هو غياب مادة التربية المهنية (التكنولوجية) من المناهج والخطط الدراسية للتعليم الأساسي أو التعليم الثانوي وهذه المادة تعمل كتطبيق عملي للتوجيه المهني للطلبة.
- والقصور الثاني هو غياب مراكز الإرشاد المهني في المدارس الأساسية والثانوية أو في مديريات التربية في المحافظات والولايات، والتي من المفروض أن تعرف الطلبة بعالم العمل، وفرص المهن والعمل المتاحة في قطاعات الإنتاج والخدمات في المحافظة أو الدولة، تمهيداً لالتحاقهم ببرامج التعليم التقني والمهني.
- والقصور الثالث هو عداء الهيئات الإدارية والتدريسية والأكاديميين لكل ما هو في غير تخصصه، وبخاصة التربية المهنية والتعليم المهني، مما يؤثر سلبياً في اختيار الطلبة لمسارات التعليم التقني والمهني.
- والقصور الرابع هو غياب التوعية المهنية في الإعلام الجماهيري بامكاناتها الكبيرة للتأكيد على الطلبة وأولياء أمورهم، وحثهم الإيجابي على (التوجه إلى برامج التعليم التقني والمهني) .

٣- ٥ ضعف التفاعل مع مؤسسات القطاعات الاقتصادية والاجتماعية:

تقوم قطاعات المجتمع، وبخاصة منظمات أصحاب العمل كغرف الصناعة والتجارة ومنتسبيها واتحاد نقابات العمال، والنقابات المهنية ومنتسبيها بالمساهمة مع أجهزة التعليم التقني والمهني في تطوير المناهج والخطط الدراسية والكتب وتدريب الطلبة، ويختلف هذا التعاون من بلد لآخر، ولكن إذا ما قورن بما تقوم به الجهات في الدول الصناعية، **فإنه غير مناسب ودون المستوى المطلوب لأسباب عدة منها**:

- ♦ لا تساهم معظم مؤسسات الإنتاج والخدمات بالقطاع الخاص في تمويل التعليم والتدريب التقني والمهني، ويتردد بعضها بالسماح للطلبة بالتدريب في مرافقها.

♦ تفوق بعض قطاعات الإنتاج والخدمات على المدارس المهنية والمعاهد التقنية في نوعية التجهيزات والمعدات المتوافرة التي تتعامل معه.

♦ تجنب مؤسسات القطاع الخاص في بعض الدول، وبخاصة دول الخليج العربي استخدام خريجي التعليم والتدريب التقني والمهني وتفضل العمالة الفنية الوافدة لأسباب تتعلق بالنوعية ومستوى الأجور.

♦ ضعف انفتاح بعض المعاهد التقنية والمدارس المهنية على الفعاليات الإنتاجية والخدمية في المجتمع في مجال التدريب والصيانة والمشورة الفنية.

رابعاً- دراسة حالة (الجمهورية العربية السورية) :

٤- ١ نشأة التعليم المهني في سوريا وتطوره:

كان التعليم المهني، منذ الأزل، يمارس في سورية، كمثال عن بلد عربي، بشكله التقليدي، بتعلم صنعة لدى ممارسيها، والذي للأسف انقرض بعضها تماماً نتيجة التطور التقني، ومع أنّ هذا الأسلوب ما زال سائداً في بعض المناطق ولبعض الحرف، فإنّ التعليم المهني ظهر بشكله الرسمي في الخمسينيات بظهور بعض المدارس المهنية والحرفية، وتبين الدراسات والوثائق أنّ أول مدرسة صناعية أنشئت في حلب عام ١٩٢١ وكان عدد التخصصات التي تدرس فيها ثمانية تخصصات، وفي عام ١٩٢٧ أحدثت مدرسة صناعية بدمشق وكان عدد التخصصات فيها ثمانية أيضاً، وبعد الاستقلال أحدثت مدرستان صناعيتان في كل من مدينتي حماه (سبع تخصصات) ، ودير الزور (ست تخصصات) ، وكان ذلك في عام ١٩٤٧ [٢]، وفي السنة الدراسية ١٩٤٧/ ١٩٤٨ كان يوجد في سوريا ٤ مدارس صناعية خاصة بالبنين وواحدة خاصة بالبنات، وكانت هذه المدارس من درجة متوسطة (إعدادية حالياً) .

وفي عام ١٩٤٨ تقرر إحداث مدارس صناعية إعدادية (الثانوية حالياً) وفق الأسس الآتية:

♦ تقبل المدارس الصناعية الإعدادية الطلاب الذين يحملون شهادة الدراسة المهنية المتوسطة.

♦ فرع صنائع البنين وتدرسهم دروساً نظرية وعملية.

♦ تمنح وزارة المعارف طلاب المدارس المذكورة (شهادة الدراسة الاعدادية الصناعية بعد نجاحهم في امتحان نهاية الدراسة الذي يجرى لهذا الغرض) .

وفي عام ١٩٥٢ تقرر نظام التعليم المهني وحددت غاياته على النحو الآتي:

♦ تزويد البيئات الصناعية والتجارية في البلاد بعدد كاف من مختلف المهنيين الاختصاصيين.

- ينقسم التعليم المهني في مرحلة الدراسة الثانوية إلى ثلاثة أنواع.
  - التعليم الحرفي
  - التعليم الصناعي
  - التعليم التجاري.
- يهدف التعليم الصناعي إلى تخريج طبقة من الصناعيين أو الموظفين الصناعيين الفنيين، ويشترط للقبول في المدارس الصناعية حيازة الشهادة العامة للدراسة المتوسطة، ومدة الدراسة ثلاث سنوات.

وقد مرّ هذا التعليم بفترات ازدهار وتراجع حسب الظروف الاقتصادية والاجتماعية، وهنا لا بدّ من الإشارة، إلى أنّ التعليم المهني هو تعليم متشعب يشمل أنواعاً كثيرة من العلوم التي تنطوي تحت لواء وزارات عدة فبعضها يتبع وزارة التربية، والآخر وزارة الصناعة والبعض الآخر وزارة الصحة، ووزارة التجارة، .... الخ، وهذا ما خلق إشكالات عديدة تحد من عملية تطوره، فقد تجاوز عدد مدارس التعليم الثانوي المهني التابعة لوزارة التربية في سورية عام ٢٠٠٧ (٦٤٧) ثانوية. كما بلغ عدد المدارس ومراكز التدريب في العام نفسة التابعة لوزارات عدة (١٧٣) [٣]، والجدول (٣) يبين توزع أعداد المدارس بين عامي ٢٠٠٣– ٢٠٠٨.

الجدول (٣)

توزع أعداد المدارس (للتعليم المهني) في سورية بين عامي ٢٠٠٣- ٢٠٠٨

السنوات	صناعي	نسوي	تجاري	زراعي بيطري	المجموع
٢٠٠٣	١٢٤	٣٢٣	١١٦	٤٥	٦٠٨
٢٠٠٤	١٣٠	٣١٩	١٢٤	٤٦	٦١٩
٢٠٠٥	١٣٤	٣١٧	١٢٩	٤٤	٦٢٤
٢٠٠٦	١٤٣	٣١٥	١٣٤	٤٧	٦٣٩
٢٠٠٧	١٤٩	٣١٢	١٣٨	٤٨	٦٤٧
٢٠٠٨	١٥٥	٣١٢	١٤٠	٤٧	٦٥٤

** المصدر: المكتب المركزي للإحصاء، سورية، المجموعة الاحصائية ٢٠٠٩، دمشق.

الجدول (٤)

توزيع طلاب التعليم المهني بين عامي ٢٠٠٣- ٢٠٠٨

الأعوام	صناعي	نسوي	تجاري	زراعي بيطري	المجموع
٢٠٠٣	٥٣٤٠٦	٣٥٥٦٦	٣٢٧٧٢	١٨٠٣٨	١٣٩٧٨٢
٢٠٠٤	٥٧٢٨٠	٣٧٨٨٢	٣٣٣٠٠	١٦٩٢٤	١٤٥٣٨٦
٢٠٠٥	٥٧١٠٠	٣٤٦٢٤	٣٠٦٣٢	١٣٣٦١	١٣٥٧١٧
٢٠٠٦	٥٤٨٠٣	٣٠٩٠١	٢٨٢٩٠	١٣٣١٨	١٢٧٣١٢
٢٠٠٧	٥٠٨٢٥	٢٦٣٣٦	٢٦٤١٢	١١٣٠٣	١١٤٨٧٦
٢٠٠٨	٥٠٠٤٩	٢٣٩٠١	٢٦٣٠٨	٩٦٣٣	١٠٩٨٩١

** المصدر: المكتب المركزي للإحصاء، سورية، المجموعة الاحصائية ٢٠٠٩، دمشق.

من خلال الجدول (٤) نلاحظ أنّ الأغلبية للتعليم الصناعي، حيث بلغ عدد الطلاب عام ٢٠٠٧ (٥٠٨٢٥) في حين بلغ عدد المدارس ١٤٩ مدرسة، ويمكن أن يفسر ذلك لسهولة الانخراط في سوق العمل من خلال ممارسة مهنة معينة أو أنّ المدارس الصناعية انتشارها أكثر مقارنة بالمدارس (الزراعية البيطرية) ، ثمّ يليه التعليم النسوي وقد بلغ عدد الطلاب للعام نفسه ٢٦٣٣٦ في حين بلغ عدد المدارس (٣١٢) ، أي بنسبة تصل إلى أكثر من الضعف مقارنة بالمدارس الصناعية، ويعلل ذلك لضرورة تأمين وتوفير التعليم لدى الإناث، وإتمام مراحله التعليمية، فالتعليم التجاري (٢٦٤١٢) فالتعليم الزراعي ١١٣٠٣.

والجدول الآتي يبين المجموع العام للتعليم المهني وكذلك أعداد المدارس بين عامي ٢٠٠٣– ٢٠٠٨.

الجدول (٥) (٤)

المجموع العام للتعليم المهني بين عامي ٢٠٠٣- ٢٠٠٨

السنوات	المدارس	عدد الطلاب		
		ذكور	اناث	المجموع
٢٠٠٣	٦٥٤	٨٤٨٢٥	٦٨٥٥٣	١٥٣٣٧٨
٢٠٠٤	٦٥٤	٨٨٧٦٩	٧٠٤٧٠	١٥٩٢٣٩
٢٠٠٥	٦٥٩	٨٤٦٤٥	٦٥٥٥٤	١٥٠١٩٩
٢٠٠٦	٦٩٨	٨٦٤٩٧	٦١٥٧٧	١٤٨٠٧٤
٢٠٠٧	٦٤٧	٦٩٩٧١	٤٥١١٥	١١٥٠٨٦
٢٠٠٨	٦٥٤	٦٧٤٢٧	٤٢٤٦٤	١٠٩٨٩١

المصدر: المكتب المركزي للإحصاء، سوريا، المجموعة الإحصائية، ٢٠٠٩

أما الجدول (٦) فيبين توزيع الطلاب حسب المحافظات، حيث تستأثر محافظة حمص بالحصة الأكبر من أعداد الطلاب يليها محافظة دمشق فمحافظة حلب.

أما توزيع الطلاب حسب النوع، فيبين أنّ الأغلبية المطلقة للذكور باستثناء محافظة القنيطرة ومحافظة ريف دمشق، أما في باقي المحافظات، فقد تصل النسبة من الضعفين إلى أربعة أضعاف تقريباً كما في محافظة الرقة حيث بلغ أعداد الذكور ١٨٩٤ أما أعداد الإناث ٤٣٠. وكذلك في محافظة إدلب، حيث بلغ أعداد الذكور ٤٢٣٧، أما أعداد الإناث ١٨٠٣ وكذلك في محافظات حلب وحماه واللاذقية حيث تصل النسبة إلى الضعف.

الجدول (٦)

توزيع طلاب التعليم المهني حسب المحافظات والنوع عام ٢٠٠٨

المحافظة	ذكور	اناث
دمشق	٨١٠٣	٤٤٥٤
ريف دمشق	٤٧٧٧	٥١٨٢
حلب	٨٥٠٥	٤٧٥٥
حمص	٨٠٦٥	٥٣٥٩
حماه	٦٠٩٦	٣٦٤١
اللاذقية	٤٥٣١	٢٤٧٦
دير الزور	٥٧٦٠	١٩١٨
إدلب	٤٢٣٧	١٨٠٣
الحسكة	٤٥٣٥	٣٠٦٥
الرقة	١٨٩٤	٤٣٠
السويداء	٢٢٥٤	٢٠٤٤
درعا	٣٧٥٠	٢٦٨١
طرطوس	٣٨١٨	٣٣٢٧
القنيطرة	١١٠١	١٣٢٩
المجموع	٦٧٤٢٧	٤٢٤٦٤

المصدر: المكتب المركزي للإحصاء، سورية، المجموعة الإحصائية ٢٠٠٩، دمشق

أما بالنسبة للمشكلات التي يعاني منها نظام التعليم المهني والتقني في سوريا فقد ذُكرت في الفقرات السابقة، حيث تتشابه المشكلات التي تعاني منها أنظمة التعليم في الدول العربية، ونخص بالذكر هنا مشكلة التسرب. حيث يُعدُّ الفاقد في العملية التعليمية من أهم أسباب ومظاهر ضعف الكفاءة التي يواجهه النظام التربوي السوري، ومازالت هذه الظاهرة المتمثلة بدرجةٍ رئيسة في التسرب والرسوب كبيرة الحجم، وذات آثار بعيدة في تدني مستوى كفاءة العملية التعليمية ومخرجاتها، وتمثل في منظور العلاقة ما بين التعليم، وبناء رأس المال البشري فرصاً ضائعةً مؤسفةً غالباً ما تقع في «مصيدة الفقر».

إن الفاقد هو الوجه السلبي الآخر لمفهوم الكفاءة الكمية إن كان على مستوى الكفاءة الخارجية أو الداخلية، حيث يعني مفهوم الكفاءة– من حيث علاقته بمفهوم الفاقد– مدى قدرة النظام التعليمي على تخريج أكبر عددٍ من الطلاب والطالبات مع الوصول بنسب الرسوب والتسرب (الهدر) إلى أقل ما يمكن، أو أنها نسبة المدخلات إلى المخرجات.

تتعدد العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية للفاقد التعليمي أو الهدر، وهي من أسباب نقص الكفاية بقدر ما هي أيضاً نتيجة من نتائجها، التي هي –في مجملها– سلبية على الدوام. وهذه الظاهرة ماثلة في الريف السوري أكثر منها في الحضر، وبين الإناث أكثر منها بين الذكور، وفي الإقليم الشمالي الشرقي الأكثر فقراً (إدلب، ريف حلب، الرقة، دير الزور، الحسكة) أكثر منها في الأقاليم الأخرى (٥)، وتؤدي مشكلة الهدر إلى تبديد كثير من الجهد، وضياع كثيرٍ من الطاقات، وتآكل رأس المال البشري وهدره، إذ إن هناك علاقةً عكسيةً دائمة بين معدلات الرسوب والتسرب، وبين تدني مستوى الكفاءة الداخلية للعملية التعليمة. وسنعمد في بحثنا إلى مناقشة معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي (العام والمهني) .

نلاحظ من الجدول (٧) أنّ هناك تفاوتاً كبيراً بين نسبة الملتحقين بالتعليم العام، وبين الملتحقين بالعليم الثانوي المهني يصل إلى٪٣٠)) تقريباً لصالح الأول، ويعود ذلك إلى جملة عوامل، منها سياسات القبول المركزية في التعليم المهني، وإلى ضعف علاقتها مع سوق العمل، وعدم الثقة به، وإلى أنّ التعليم الثانوي المهني لا يتيح الفرص الكافية لمتابعة التعليم الجامعي.

الجدول (٧)

أعداد الملتحقين بالتعليم الثانوي العام والمهني للعام الدراسي ٢٠٠٧- ٢٠٠٨
حسب الجنس ونسبهم من الذكور والإناث في سورية

نوع التعليم	مجموع	النسبة	ذكور	اناث	النسبة	
					ذكور	اناث
ثا/ عام (رسمي وخاص)	٢٦٦١٩٦	٦٤، ٨٠٪	١٣٤٠٨٨	١٣٢١٠٨	٥٠،٤٪	٤٩،٦٪
ثا/ مهني بأنواعه	١٤٤٥٧٧	٣٥، ٢٠٪	٨١٢١٤	٦٣٣٦٣	٥٦، ٢٪	٤٣،٨٪
المجموع	٤١٠٧٧٣	١٠٠٪	٢١٥٣٠٢	١٩٥٤٧١	٥٢، ٤٪	٤٧،٦٪

المصدر: بيانات وزارة التربية السورية للعام الدراسي ٢٠٠٨- ٢٠٠٧

يلاحظ كذلك أنّ الفرق شاسع بين نسبة الذكور ونسبة الإناث بالثانوي المهني، يصل إلى (١٢,٦٪) في حين نجد تقارباً كبيراً بين نسب الذكور والإناث في الثانوي العام حيث لا يتجاوز الفرق. (٠، ٨ ٪) وهذه الظاهرة– كما ذكرنا سابقاً– في الريف السوري أكثر منها في الحضر، وبين الإناث أكثر منها بين الذكور، وفي الإقليم الشمالي الشرقي الأكثر فقراً (إدلب، ريف حلب، الرقة، دير الزور، الحسكة) أكثر منها في الأقاليم الأخرى، فلو أخذنا مثلاً إحصائية عن أعداد الطلاب المسجلين والمداومين في الصف الأول الثانوي المهني (صناعي– تسوي– تجاري) لمحافظة إدلب للعام الدراسي ٢٠١١– ٢٠١٠– وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٨) – فسنلاحظ أنّ عدد الطلاب الناجحين في شهادة التعليم الأساسي في محافظة إدلب (١٨٣٣٥) فيكون عدد الطلاب المقبولين في التعليم المهني حسب القيد والقبول عند نسبة ٤٠٪ هو (٧٣٣٥) . لكن نلاحظ أنّ عدد المسجلين في التعليم المهني والتقني (٣١١٠) مما يعني أنّ هناك فاقداً مباشراً قدره (٤٢٢٥) طالباً لم يقوموا بالتسجيل أساساً، وتشكل نسبته (٥٧,٦٪) من إجمالي عدد الطلاب المقبولين، وهو رقم بالغ الارتفاع والخطورة. هذا فضلاً عن نسب التسرب المبكر الذي يتمثل في الدوام الجزئي أو بعدم الالتحاق بعد التسجيل الرسمي، حيث بلغ عدد الطلاب المداومين فعلياً (٣٠٥٢) أي أنّ هناك (٥٨) طالباً مسجلين لم يلتحقوا أو تسربوا وبالتالي رسبوا. وإجمالاً فإن عدد غير الملتحقين فعلياً عبر عدم التسجيل أصلاً أو عدم الالتحاق والتسرب بعد التسجيل يصل إلى ٤٢٨٣ طالباً، أي ما نسبته (٥٨,٤٪) .

الجدول (٨)

احصائية أعداد الطلاب المسجلين والمداومين للصف الأول الثانوي المهني (صناعي- نسوي- تجاري) لمحافظة ادلب للعام الدراسي ٢٠١١- ٢٠١٠

المحافظة	عدد الطلاب الناجحين في شهادة التعليم الأساسي	عدد الطلاب المقبولين في التعليم المهني عند نسبة ٤٠٪		عدد الطلاب المسجلين في التعليم المهني والتقني					عدد الطلاب المداومين فعلياً	عدد الطلاب المسجلين في الوزارات الأخرى	العزوف	
		العدد	النسبة من عدد الناجحين	صناعي	تجاري	نسوي	الاجمالي	النسبة من المقبولين	الاجمالي		العدد	النسبة من المقبولين٪
ادلب	١٨٣٣٥	٧٣٣٥	٤٠٪	١٩٣٠	٥٦٠	٦٢٠	٣١١٠	٤٢,٤	٣٠٥٢	٤٩٠	٤٢٨٣	٥٨,٤

المصدر: مديرية تربية إدلب، دائرة التعليم المهني والتقني، إحصائية أعداد الطلاب المسجلين والمداومين للصف الأول الثانوي المهني للعام الدراسي ٢٠١١- ٢٠١٠

٤- ٢- دراسة ميدانية لمدارس التعليم المهني في محافظة ادلب السورية:

تمهيد:

تتناول هذه الفقرة الإطار العملي للبحث، من خلال فقرتين أساسيتين، حيث تتناول الفقرة الأولى وصفاً للخطوات والإجراءات الأولية التي اتبعت للدراسة الميدانية ويشمل مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وتصميم الاستبانة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، واختبارات الموثوقية. أما الفقرة الثانية فتتناول عرض البيانات وتحليلها ومناقشة النتائج واختبار الفرضيات.

- **٤- ٢- ١ خطوات وإجراءات الدراسة الميدانية:**

قبل البدء بتحليل الاستبانة، والحصول على نتائج الدراسة الميدانية، سأقدم شرحاً موجزاً عن المجتمع الذي شملته الدراسة، والعينة التي اختيرت منه، واستخرجت النتائج منها، بغية تعميمها على كامل المجتمع المدروس. كذلك سأعطي لمحة عن معلومات الاستبانة الموزعة وكيفية تصميمها وعلاقتها بفروض البحث، إضافة الى الأساليب الإحصائية التي اُعتمدت من أجل الحصول على النتائج.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة مجموعة من طلاب التعليم المهني والتقني في محافظة إدلب، ذكوراً وإناثا من السنوات الدراسية كافة في الفرعين الآتيين (صناعي، نسوي) في العام الدراسي ٢٠١٠– ٢٠١١. وذلك لأنّ التعليم الصناعي يشكل ما نسبته ٥٠٪ من مجمل طلاب التعليم المهني، أما التعليم النسوي فغالبيته من الإناث.

اختير مجتمع الدراسة من الطلاب نظراً لعلاقتهم المباشرة بموضوع البحث، مع مراعاة تحقيق أهداف البحث، والوصول إلى اختبارات الفرضيات المطروحة. وقد وُزعت الاستبانات خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠– ٢٠١١، حيث تمّ الحصول على بيانات إحصائية موثقة عن العد الكلي لمجتمع الدراسة، وبلغ حجم مجتمع البحث (٤٤٠٠) طالباً وطالبة موزعين على الفروع الآتية:

الجدول (٧)

أعداد طلاب التعليم المهني في محافظة إدلب حسب الفرع والجنس خلال الفصل الثاني من العام ٢٠١٠- ٢٠١١

الفرع	ذكور	اناث	المجموع
صناعي	٣٢٨٠	٧٠	٣٣٥٠
نسوي	٢٥	١٠٢٥	١٠٥٠
المجموع	٣٣٠٥	١٠٩٥	٤٤٠٠

المصدر: أعداد الطلاب من مديرية تربية ادلب، دائرة التعليم المهني والتقني.

أما بالنسبة لعدد المدارس وتوزعها الجغرافي والاختصاصات الموجودة فيها فالجداول التالية تبين ذلك

الجدول (٨)

الثانويات المهنية الصناعية في محافظة إدلب والاختصاصات الموجودة فيها

اسم الثانوية	والاختصاصات الموجودة فيها
الثانوية الصناعية الأولى بادلب	تقنيات الكترونية – تقنيات كهربائية – ميكانيك مركبات – لحام وتشكيل – نجارة أثاث – تصنيع ميكانيكي– غزل
الثانوية الصناعية الثانية بادلب	تبريد وتكييف – تدفئة وتمديدات
ثانوية تقنيات الحاسوب بادلب	تقنيات حاسوب – برمجة وأنظمة تشغيل

اسم الثانوية	والاختصاصات الموجودة فيها
الثانوية الصناعية بمعرتمصرين	تقنيات كهربائية – ميكانيك مركبات– لحام وتشكيل
الثانوية الصناعية بسراقب	تقنيات الكترونية – تقنيات كهربائية – ميكانيك مركبات
الثانوية الصناعية باريحا	تقنيات الكترونية – تقنيات كهربائية – ميكانيك مركبات– لحام وتشكيل – اليات زراعية
ثانوية تقنيات الحاسوب باريحا	تقنيات حاسوب
الثانوية الصناعية بالجسر	تقنيات كهربائية– ميكانيك مركبات– لحام وتشكيل– تبريد وتكييف – تدفئة وتمديدات
ثانوية صيانة الحاسوب بالجسر	صيانة الحاسوب
الثانوية الصناعية بالمعرة	تقنيات الكترونية – تقنيات كهربائية – ميكانيك مركبات– لحام وتشكيل – اليات زراعية
الثانوية الصناعية بخان شيخون	تقنيات كهربائية– ميكانيك مركبات
الثانوية الصناعية بكفرنبل	تقنيات كهربائية– ميكانيك مركبات
الثانوية الصناعية بسلقين	تقنيات كهربائية – ميكانيك مركبات– لحام وتشكيل– برمجة وأنظمة تشغيل
الثانوية الصناعية بالدانا	تقنيات كهربائية
ثانوية صيانة الحاسوب ببنش	صيانة الحاسوب– شبكات حاسوبية

المصدر: مديرية تربية ادلب، دائرة التعليم المهني والتقني

الجدول (٩)

الثانويات المهنية النسوية في محافظة ادلب

الثانوية	المهنة
الثانوية المهنية النسوية بادلب	خياطة ملابس
الثانوية المهنية النسوية بسراقب	خياطة ملابس
الثانوية المهنية النسوية باريحا	خياطة ملابس
الثانوية المهنية النسوية بالمعرة	خياطة ملابس
الثانوية المهنية النسوية باحسم	خياطة ملابس
الثانوية المهنية النسوية بكفرنبل	خياطة ملابس
الثانوية المهنية النسوية بخان شيخون	خياطة ملابس
الثانوية المهنية النسويةبالتمانعة	خياطة ملابس
الثانوية المهنية النسوية بمحمبل	خياطة ملابس

الثانوية	المهنة
الثانوية المهنية النسوية بالجسر	خياطة ملابس
الثانوية المهنية النسوية بدركوش	خياطة ملابس
الثانوية المهنية النسوية ببداما	خياطة ملابس
الثانوية المهنية النسوية ببنش	خياطة ملابس
الثانوية المهنية النسوية بمعرتمصرين	خياطة ملابس
الثانوية المهنية النسوية بالدانا	خياطة ملابس
الثانوية المهنية النسوية بسلقين	خياطة ملابس
الثانوية المهنية النسوية بارمناز	خياطة ملابس
الثانوية المهنية النسوية بكفر تخاريم	خياطة ملابس
الثانوية المهنية النسوية بسرمدا	خياطة ملابس

عينة الدراسة:

إنّ الغرض الأساسي للعينة هو اختبار مجموعة من عناصر مجتمع البحث الأصلي بطريقة تصف هذا المجتمع بدقة، ونظراً لتنوع المجتمع المدروس والممثل بطلاب التعليم المهني في اختصاصات متنوعة: (صناعي، ونسوي، وتجاري، وزراعي، وبيطري) ، وما يرافق ذلك من صعوبة المسح الكلي لكامل المجتمع، نتيجة الوقت والجهد اللذين يتطلبهما هكذا عمل، حيث يوجد في محافظة إدلب ٥٣ مدرسة مهنية. فقد اتبع الباحث أسلوب العينة الإحصائية لمجتمع الدراسة، وهو الطريقة الشائعة في معظم البحوث، نظراً لكونها أيسر في التطبيق. **وراعيت عند تحديد حجم العينة، أن لا يقل عن الحجم الناتج عن تطبيق العلاقة الآتية** (٦):

$$n = \frac{0.25}{\frac{0.25}{N} + \frac{(A)2}{(E)2}}$$

حيث:

n: حجم العينة

N: حجم مجتمع الدراسة

E: القيمة المأخوذة من التوزيع الطبيعي عند مستوى الثقة ٠,٠٥ الذي اُعتمد في هذا البحث، وتساوي ١,٩٦.

A: الخطأ العشوائي المسموح به، وهو هنا يساوي ٠,٠٥.

وباستخدام المعادلة السابقة:

$$n= \frac{0.25}{\frac{0.25}{4400}+\frac{(0.05)2}{(1.96)2}} = ٢٠٠$$

منه نجد أنّ حجم العينة وفق هذه المعادلة يجب أن لا يقل عن (٢٠٠) طالب. وقد وزعت الاستبانات على هذين الفرعين على الشكل الآتي:

الفرع	Frequency	Percent
صناعي	١٢٥	٦٢.٥
نسوي	٧٥	٣٧.٥
Total	٢٠٠	١٠٠,٠

اُستخدم مقياس ليكرت الخماسي في صياغة بعض الإجابات، إذ أعطيت أوزاناً متدرجة من أعلى إلى أسفل كما هو مبين في الجدول الآتي:

الإجابة	مرتفع جداً	مرتفع	وسط	ضعيف	ضعيف جداً
التثقيل	٥	٤	٣	٢	١

المصدر: من إعداد الباحث استناداً إلى التدرجات الخماسية لمقياس ليكرت

وفق ذلك التقسيم الخماسي لمقياس ليكرت يكون المتوسط الحسابي لاختبار الفرضيات (٣) ، ولتحديد درجة الموافقة حُددت ثلاث مستويات: (مرتفعة، متوسطة، منخفضة) بناء على المعادلة الآتية: (٧)

طول الفئة= الحد الأعلى للبديل – الحد الأدنى للبديل/ عدد المستويات

= ٥- ١/ ٣=١,٣٣

وتكون الدرجة منخفضة عندما يكون المتوسط الحسابي من (١وأقل من ٢,٣٣) .

وتكون الدرجة متوسطة عندما يكون المتوسط الحسابي من (٢,٣٣الى ٣,٦٦) .

وتكون الدرجة مرتفعة عندما يكون المتوسط الحسابي من ٣,٦٧ فما فوق.

هذا وبعد جمع الاستبانات رُمّزت أسئلة الاستبانة، وفُرغت البيانات وجُدولت، وحُللت بوساطة البرنامج الإحصائي (spss ver. 11) (حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية) . وقد حصلنا على النتائج الآتية:

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مجموع العلامات في الشهادة الاعدادية	200	3.2800	1.2923	9.138E-02
عدم الرغبة في دراسة نظرية طويلة الأمد	200	3.0100	1.2196	8.624E-02
تشجيع الأهل	200	3.1150	1.2806	9.055E-02
الجهل بماهية ومفهوم التعليم المهني	200	3.2300	1.2018	8.498E-02
ارتباط المناهج الدراسية بالواقع العملي	200	2.6150	1.3288	9.396E-02
الأساتذة مؤهلين	200	3.8200	1.1017	7.790E-02
ملائمة البرامج التعليمية لاحتياجات سوق العمل	200	2.5550	1.3021	9.207E-02
خريج التعليم المهني قادر على المنافسة	200	2.6450	1.2109	8.562E-02

One-Sample Test

	Test Value = 3					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
مجموع العلامات في الشهادة الاعدادية	3.064	199	.002	.2800	9.981E-02	.4602
عدم الرغبة في دراسة نظرية طويلة الأمد	.116	199	.908	1.000E-02	-.1601	.1801
تشجيع الأهل	1.270	199	.206	.1150	-6.36E-02	.2936
الجهل بماهية ومفهوم التعليم المهني	2.707	199	.007	.2300	6.242E-02	.3976
ارتباط المناهج الدراسية بالواقع العملي	-4.098	199	.000	-.3850	-.5703	-.1997
الأساتذة مؤهلين	10.526	199	.000	.8200	.6664	.9736
ملائمة البرامج التعليمية لاحتياجات سوق العمل	-4.833	199	.000	-.4450	-.6266	-.2634
خريج التعليم المهني قادر على المنافسة	-4.146	199	.000	-.3550	-.5238	-.1862

وقد اُستخدم اختبار T لفحص وجود فرق جوهري بين متوسط قيمة السؤال (الفرضية) عند القيمة (٣) ، وذلك لاختبار الفرضيات.

نلاحظ أنه في الجدول الأول، الذي يحوي عدد أفراد العينة والمتوسط الحسابي لمجموع العلامات في الشهادة الإعدادية (٣,٢٨) ، وانحراف معياري قدره (١,٢٩٢) والخطأ المعياري (٩,١٣٨) .أما الجدول الثاني، فيحوي قيمة T=3.064 وعدد درجات حرية (١٩٩) ، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠,٠٥ حيث قيمة sig [8] أصغر من ٠,٠٥، وبالتالي نرفض فرضية العدم (عدم وجود ارتباط بين الانتساب للتعليم المهني ودرجات الشهادة الإعدادية) ، ونقبل الفرضية البديلة: أنّ مجموع العلامات في الشهادة الإعدادية هو السبب في الالتحاق بالتعليم المهني. وهذا ما يثبت الفرضية الأولى: لا ينتسب طلاب التعليم المهني إلى هذا النوع من التعليم عن رغبة وقناعة. وإنما بسبب درجاتهم في الشهادة الإعدادية (مرحلة التعليم الأساسي) .

- أما بالنسبة للفرضية الثانية التي تنص على أن: (معظم طلاب التعليم المهني يجهلون ماهيته ومفهومه قبل التحاقهم به) .فنلاحظ من الجدول أعلاه أنّ قيمة T=2.707 وعدد درجات حرية (١٩٩) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠,٠٥ حيث بلغت قيمة (0.007) sigوهي أصغر من ٠,٠٥، وبالتالي نرفض فرضية العدم (عدم وجود جهل بماهية التعليم المهني ومفهومه قبل التحاق الطلاب به) ، ونقبل الفرضية التي تنص على أن: معظم طلاب التعليم المهني يجهلون ماهيته ومفهومه قبل التحاقهم به.وهذا ما يثبت الفرضية الثانية.

- بالنسبة للفرضية الثالثة لا توجد فروق جوهرية بين مختلف معايير الاختيار لنظام التعليم المهني من قبل الطلبة. (مجموع العلامات، تشجيع الأهل، عدم الرغبة في دراسة نظرية طويلة الأمد) ، كما ذكرنا أنّ أنظمة التعليم ساهمت في تكوين النظرة السلبية للمجتمع نحو التعليم المهني والتقني، من خلال الفصل القسري بين التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي المهني، وتختلف معايير الاختيار من طالب إلى آخر، فقد يكون التعليم المهني والتقني هو خيار من لا خيار له إلا الانتساب لهذا النوع من التعليم بسبب مجموع درجاته في شهادة التعليم الأساسي، أو لاكتساب مهارة وممارسة مهنة للانخراط في سوق العمل، وعدم الرغبة في دراسة نظرية طويلة الأمد، أو بسبب تشجيع الأهل والأصدقاء للانتساب إلى التعليم المهني والتقني لإدراكهم أهميته في بناء المجتمع وتقدمه.بالنسبة إلى المعيار الأول فقد نوقش في الفقرة السابقة، أما بالنسبة إلى المعيارين الآخرين من معايير الاختيار (عدم الرغبة في دراسة نظرية طويلة الأمد، وتشجيع الأهل للانتساب إلى هذا النوع من التعليم) فنلاحظ أنّ قيمة sig لمعيار عدم الرغبة في دراسة نظرية طويلة

الأمد بلغت ٠,٩٠٨ أكبر من ٠,٠٥، وبالتالي نقبل فرضية العدم.أي عدم الرغبة في دراسة نظرية طويلة الأمد من الأسباب التي جعلت الطلاب ينتسبون إلى هذا النوع من التعليم، أما معيار تشجيع الأهل والأصدقاء للانتساب إلى التعليم المهني والتقني، فنلاحظ من الجدول أنّ قيمة sig بلغت ٠,٢٠٦ أكبر من ٠,٠٥ وبالتالي نقبل فرضية العدم، أي عدم تشجيع الأهل والأصدقاء للانتساب إلى هذا النوع من التعليم، وبالتالي نستنتج مما سبق أنّه يوجد فروق جوهرية بين مختلف معايير الاختيار لنظام التعليم المهني من قبل الطلبة. (مجموع العلامات، وتشجيع الأهل، وعدم الرغبة في دراسة نظرية طويلة الأمد) .

- بالنسبة إلى الفرضية الرابعة، سنناقش أولاً فيما إذا كانت المناهج الدراسية ترتبط بالواقع العملي للمهنة، ومدى ملاءمة هذه البرامج لاحتياجات سوق العمل.بالنسبة إلى ارتباط المناهج الدراسية بالوقع العملي للمهنة، نلاحظ من الجدولين السابقين أنّ الوسط الحسابي (٢,٦١) وقيمة T (4.098 -)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠,٠٥، حيث قيمة sig أصغر من ٠,٠٥ وبالتالي نرفض الفرضية القائلة: بأنه يوجد ارتباط بين المناهج الدراسية والواقع العملي للمهنة.وكذلك الأمر بالنسبة إلى ملاءمة البرامج التعليمية لاحتياجات سوق العمل، حيث قيمة sig أصغر من ٠,٠٥. وقد كانت الإجابات على الشكل الآتي:

ارتباط المناهج الدراسية بالواقع العملي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ضعيف جداً	55	27.5	27.5	27.5
	ضعيف	46	23.0	23.0	50.5
	وسط	38	19.0	19.0	69.5
	مرتفع	43	21.5	21.5	91.0
	مرتفع جداً	18	9.0	9.0	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

ملائمة البرامج التعليمية لاحتياجات سوق العمل

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ضعيف جداً	62	31.0	31.0	31.0
	ضعيف	37	18.5	18.5	49.5
	وسط	39	19.5	19.5	69.0
	مرتفع	52	26.0	26.0	95.0
	مرتفع جداً	10	5.0	5.0	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

خريج التعليم المهني قادر على المنافسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ضعيف جداً	42	21.0	21.0	21.0
	ضعيف	52	26.0	26.0	47.0
	وسط	57	28.5	28.5	75.5
	مرتفع	33	16.5	16.5	92.0
	مرتفع جداً	16	8.0	8.0	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

وإجابة للسؤال: أنه هل يوجد ارتباط أو علاقة بين ارتباط المناهج الدراسية بالواقع العملي للمهنة وملائمتها لاحتياجات سوق العمل وبين قدرة خريج التعليم المهني على المنافسة مع العامل الحر، فالشكل الآتي يوضح ذلك، حيث نجد أنّ قيمة معامل الارتباط ٠,٠٠٨ وهي قيمة ضعيفة جداً، وكذلك نلاحظ أنّ قيمة sig أكبر من ٠,٠٥ وبالتالي نقبل الفرضية بأنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ارتباط المناهج بالواقع العملي للمهنة وملاءمتها لاحتياجات سوق العمل وبين قدرة الخريج على المنافسة مع العامل الحر.

Correlations

		ارتباط المناهج الدراسية بالواقع العملي	خريج التعليم المهني قادر على المنافسة
ارتباط المناهج الدراسية بالواقع العملي	Pearson Correlation	1.000	.008
	Sig. (2-tailed)	.	.907
	N	200	200
خريج التعليم المهني قادر على المنافسة	Pearson Correlation	.008	1.000
	Sig. (2-tailed)	.907	.
	N	200	200

نتائج الدراسة الميدانية:

١. لا ينتسب معظم طلاب التعليم المهني والتقني إلى هذا النوع من التعليم عن رغبة وقناعة لكونهم يشعرون بالحرج، بسبب النظرة الدونية لهم من قبل المجتمع. وذلك بسبب الفصل القسري بين التعليم العام (الأكاديمي) والتعليم المهني من خلال درجات الشهادة الاعدادية.

٢. هناك جهل بماهية التعليم المهني والتقني ومفهومه ودوره في بناء المجتمع سواء من قبل الطلبة أنفسهم، أم من قبل أفراد المجتمع، وذلك بسبب غياب التوجيه والإرشاد المهني.

٣. لا يوجد ارتباط وثيق للمناهج الدراسية بالواقع العملي للمهنة، إضافة إلى عدم ملاءمة البرامج التعليمية لاحتياجات سوق العمل، وبالتالي عدم قدرة خريج التعليم المهني على المنافسة مع العامل الحر.

توصيات ومقترحات:

١. ضرورة رفع نسبة الخريجين الأوائل لطلاب التعليم المهني لدخول الجامعات، بدلاً من أن تكون الخمسة الأوائل على مستوى كل محافظة.

٢. وجود معايير وطنية للمؤهلات، وقرارات تنفيذية (تشريعات) ، تضمن للخريج عملاً مباشراً في سوق العمل.

٣. التعاون والتنسيق بين مؤسسات القطاع الخاص، ومؤسسات التعليم المهني من خلال عقد ورشات صيفية تدريبية للطلاب، واكتسابهم الخبرات اللازمة ومن ثمّ استقطابهم للعمل بعد تخرجهم.

خاتمة:

يتطلب تحويل التعليم المهني والتقني من تعلّم يأتى في المرتبة الثانية إلى فرص تعلم عالية الجودة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى المحافظة بشكل مستديم على إستراتيجية شاملة لسلسلة من الإصلاحات في مناطق مختلفة. يمكننا القول إنه يمكن ضم سلسلة من الإصلاحات في خمس فئات: الحكم، والتمويل، والجودة، ومشاركة القطاع الخاص، وأخيرًا الوصول إلى برامج تعلّم ذات جودة عالية (خاصة فيما يخص العاملين في القطاع غير الرسمي) . ومن المأمول أن تسفر الجهود المخلصة للتنسيق بين الدول العربية التي تتبناها منظمة العمل العربية بالتعاون والتنسيق مع الدول المعنية، واتباع آليات متطورة ومنظومات تضم جميع الأطراف والشركاء الاجتماعيين، عن تحسن مخرجات التعليم والتدريب بما يعمل علي تضييق الفجوة بين تلك المخرجات، واحتياجات سوق العمل محلياً وعربياً، بما يؤدي إلى خفض معدلات البطالة بين الشباب وطالبي العمل بمستوياتهم المهارية والفنية كافة.

الهوامش:

1. العاني علي طارق والدكتور غانم سعد الله حساوي، ١٩٨٦١– التعليم الفني والمهني في الوطن العربي. المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم، تونس.
2. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، واقع التعليم الثانوي الصناعي وسبل تطوره في البلاد العربية (دراسة مقارنة) ، تونس، ١٩٩٥.
3. المكتب المركزي للاحصاء، سورية، المجموعة الإحصائية ٢٠٠٩، دمشق.
4. الجدول (٥) يشمل المجموع العام للتعليم المهني بما فيها الفروع التالية: (الصناعي، والنسوي، والتجاري) الذي يتبع لوزارة التربية والتعليم الزراعي الذي يتبع لوزارة الزراعة والتي مدة الدراسة فيه ثلاث سنوات، بالإضافة إلى المدارس والمراكز التي تتبع لوزارات مختلفة والتي مدة الدراسة فيها سنتان. إلا أنه تمّ إلغاء نظام السنتين منذ عام ٢٠٠٧.
5. المصدر: UNDP، التقرير الوطني الثاني للتنمية البشرية في سورية («التعليم والتنمية البشرية– نحو كفاءة أفضل») ، ٢٠٠٥.
6. الرفاعي أحمد حسين، مناهج البحث العلمي– تطبيقات إدارية واقتصادية، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ١٩٩٨، ص١٣٨
7. المحاميد ربا جزا جميل، دور إدارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي» دراسة تطبيقية في الجامعات الأردنية الخاصة»، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، الأردن، ٢٠٠٨، ص٧١.
8. Sig: دلالة الاختبار المعنوية، وتعرف بأنه احتمال الحصول على نتائج عينة أكثر تناقضاً مع فرضية العدم من النتائج المشاهدة.
   - إذا كانت $\alpha=0.05 < sig$ نقبل فرضية العدم ونرفض الفرضية البديلة.
   - إذا كانت $\alpha=0.05 > sig$ نرفض فرضية العدم نقبل الفرضية البديلة.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. الرفاعي أحمد حسين، مناهج البحث العلمي- تطبيقات إدارية واقتصادية، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ١٩٩٨.

٢. العاني، السامرائي، التميمي، الشراكة بين مؤسسات التعليم والتدريب المهني وسوق العمل، المركز العربي لتنمية الموارد البشرية، ٢٠٠٣) .

٣. العاني علي طارق والدكتور غانم سعد الله حساوي، ١٩٨٦- التعليم الفني والمهني في الوطن العربي. المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم، تونس.

٤. علي خليل، دوافع الشراكة للقطاع الخاص والمجتمع المدني مع التعليم التقني في السودان، مؤتمر الاتحاد العربي للتعليم التقني، عمان، ٢٠٠٨.

٥. المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، ٢٠٠٢- المؤتمر التقني السعودي الثاني، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٦. المجذوب، واقع وافاق التعليم التقني وموائمته مع سوق العمل، هيئة التعليم التقني- التعليم العالي، السودان، ٢٠٠٩.

٧. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، واقع التعليم الثانوي الصناعي وسبل تطوره في البلاد العربية (دراسة مقارنة) ، تونس، ١٩٩٥.

٨. المكتب المركزي للاحصاء، سوريا، المجموعة الاحصائية ٢٠٠٩، دمشق.

٩. محمد صبري الشافعي، ٢٠٠٥، ندوة (متطلبات أسواق العمل في ضوء المتغيرات الدولية) ، حزيران، منظمة العمل العربية.

١٠. عبدالعزيز جلال، العلاقة بين التعليم وسوق العمل، مؤتمر المعرفة الأول، دبي، تشرين الأول، ٢٠٠٧م ٠

١١. اليونيفوك، ٢٠٠٢- المبادرة الاقليمية لتطوير مشروعات التعليم والتدريب التقني والمهني في الدول العربية، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت.

١٢. اليونيفوك، يوندباس، ١٩٩٥، دور التعليم التقني والمهني ضمن نظم التعليم العربية (دراسات حالة ودراسة توليفية) ، تشرين الأول، ١٩٩٥.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Stevenson، John. (2003) . Developing Vocational Expertise: Principles and Issues in Vocational Education. Crows Nest، N. S. W.*
2. *UNEVOC، 2002- unevoc Regional conference on TVE in the Arab states، main result، UNESCO، paris.*
3. *UNESCO & ILO، 2002 – Technical and vocational and training for the Twenty- first century، UNESCO، paris.*

9. References should follow rules as follows:
   (a) If the reference is a book, then it has to include the author name, book title, translator if any, publisher, place of publication, edition, publication year, page number.
   (b) If the reference is a magazine, then it has to include the author, paper title, magazine name, issue number order by last name of the author.
10. References have to be arranged in alphabetical order by last name of the author.
11. The researcher can use the APA style in documenting scientific and applied topics where he points to the author footnotes.

Guidelines for Authors

The Journal of Al-Quds Open University For Research & Studies Publishes Original research documents and scientific studies for faculty members and researchers in Alquds Open University and other local, Arab, and International universities with special focus on topics that deal with open education. The Journal accepts papers offered to scientific conferences.

Researchers who wish to publish their papers are required to abide by the following rules:

1. Papers are accepted int both English and Arabic.
2. each paper should not exceed 32 pages or 7500 words including footnotes and references.
3. Each paper has to add new findings or extra knowledge in its field.
4. Papers have to be on a "CD" or "E-mail" accompanied by three hard copies. Nothing is returnable in either case: published or not.
5. An abstract of 100 to 150 words has to be included. The language of the abstract has to be English if the paper is in Arabic and has to be Arabic if the paper is in English.
6. The paper will be published if it is accepted by at least two revisers. The Journal will appoint the revisers who has the same degree or higher than the researcher himself.
7. The researcher should not include anything personal in his paper.
8. The owner of the published paper will receive one copy of the Journal in which his paper is published.

FOR CORRESPONDENCE AND SENDING RESEARCH

USE THE FOLLOWING ADDRESS:

Chief of the Editorial Board of the Journal of
Al-Quds Open University for Research & Studies

Al-Quds Open University

P.O. Box ; 51800

Tel: 02-2984491

Fax: 02-2984492

Email: hsilwadi@qou.edu

DESIGN AND ARTISTIC PRODUCTION:

Graphic Design & Production Department
Deanship of Scientific Research & Graduate Studies

Al-Quds Open University

Tel: 02-2952508

Journal of
Al-Quds Open University
for Research & Studies